

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES



TESIS DOCTORAL

**La educación artística en las personas con
diversidad funcional. Habilidades bio-psico-
sociales y calidad de vida**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Dara Alonso Arana

DIRECTORAS

**María del Carmen Moreno Sáez
Marta García Cano**

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES



TESIS DOCTORAL

**LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.
HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Dara Alonso Arana

DIRECTORES

**María del Carmen Moreno Sáez
Marta García Cano**

Madrid, 2016

“Todas las personas son como el resto de las personas,
como algunas personas y como ninguna persona”

(Speight et al., 1991, p.29)



AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está dedicada a las personas con diversidad funcional de la Fundación Trébol de Las Rozas de Madrid, con quien he trabajado en los talleres artísticos y que me han hecho entender, desde muchos ámbitos, el tema de la diversidad funcional. Quiero agradecerle a cada uno de ellos su paciencia, su generosidad y su amabilidad para compartir conmigo sus inestimables experiencias de vida.

También a las personas con diversidad funcional de la Asociación Tato en Colima (México) por entender a través de ellos que el arte es un medio de comunicación más allá del lenguaje verbal.

A Amanda Robledo, por ser mi consejera y guía desde el primer momento que me interesé por las personas con diversidad funcional.

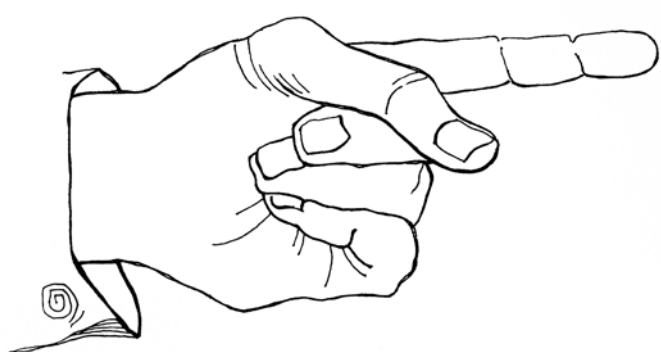
A mis directoras, M^a del Carmen Moreno Sáez y Marta García Cano porque tuve la suerte de cruzarme con ellas en este largo camino y recibir sus enseñanzas y oportunos consejos.

A Isabel Guayamina González por colaborar conmigo en el diseño de la tesis y por su gran apoyo y amistad.

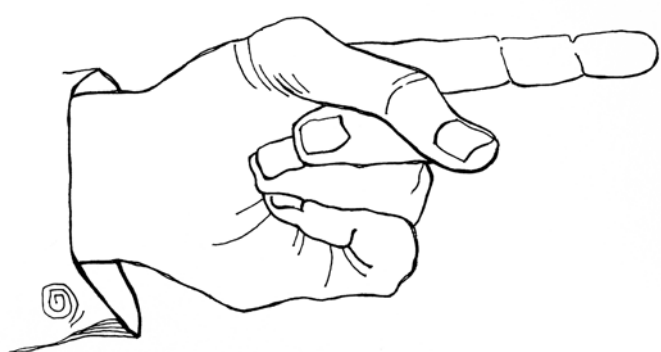
A Esther Pascual, porque me recordó a cada momento que era capaz de todo.

A mi familia, en especial a mi madre, Pilar Arana, por sus inagotables ánimos diarios y por hacerme el camino más fácil en la elaboración de la tesis y a mi tía abuela Vicenta San Miguel Vierna, que nos acaba de dejar, a quien le dedico la tesis con amor y sé que desde dónde esté, sentirá orgullo por su ahijada que tantísimo la quiso.

Dara Alonso Arana



Capítulo		Página
1	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	29
2	ANTECEDENTES	39
3	OBJETIVOS	51
4	METODOLOGÍA	53
5	MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	79



Capítulo		Página
6	MARCO PRÁCTICO	277
Capítulo		Página
7	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	419
Capítulo		Página
8	CONCLUSIONES	457
Capítulo		Página
9	REFERENCIAS	477
Capítulo		Página
10	BIBLIOGRAFÍA	503
Capítulo		Página
11	ANEXOS	533

	Página
ÍNDICE	7
RESUMEN	23
ABSTRACT	25

Capítulo

1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 29

1. 1 Introducción y Justificación	31
1. 2 Hipótesis	36

Capítulo

2 ANTECEDENTES 39

2. 1 Fuentes consultadas	41
2. 2 Asociaciones y proyectos artísticos con Personas con Diversidad Funcional	43
2. 2. 1 Asociación Ddebajo del Sombrero	43
2. 2. 2 Creative Growth Art Center	44
2. 2. 3 Experiencia Enoiro	45
2. 2. 4 Parte con Arte	45
2. 2. 5 Alarde	46
2. 2. 6 Capacitarte	46
2. 2. 7 Igual Arte	46
2. 2. 8 Asociación Argandini	47
2. 2. 9 Asociación Atades	48

Capítulo

3 OBJETIVOS 51

	Capítulo	Página
4	METODOLOGÍA	53

4. 1	¿Qué es la metodología?	57
4. 2	Métodos o modelos de investigación	58
4. 3	¿Qué es la Investigación cualitativa?	59
4. 4	¿Cómo realizamos una investigación cualitativa?	60
4. 5	Proceso y fases de trabajo de la investigación cualitativa	61
4. 5. 1	Fase preparatoria	63
4. 5. 2	Fase de Campo de Trabajo	65
	a. Acceso al campo	65
	b. Recogida de datos	66
4. 5. 3	Fase Analítica	66
4. 5. 4	Fase Informativa	67
4. 6	Técnicas cualitativas de investigación: Recogida de datos	68
4. 6. 1	Observación	68
4. 6. 2	Observación participante	70
4. 6. 3	Cuaderno de campo	71
4. 6. 4	Fotografías	74
4. 6. 5	Cuestionario	74
4. 6. 6	Formulario-Resumen	77
4. 6. 7	Grupo de Discusión o Focal	79

Capítulo

5	MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	81
----------	--	-----------

5. 1	Discapacidad Intelectual	83
5. 1. 1	Evolución y concepto de discapacidad intelectual	83
5. 1. 2	Principio de normalización	85

	Página
5. 1. 3 Los movimientos organizados por personas con discapacidad intelectual	85
5. 1. 4 Concepto de Retraso mental	86
5. 1. 4. 1 Novena Edición de la AAMR	86
5. 1. 4. 2 Décima Edición de la AAMR	88
5. 1. 5 Concepto de Discapacidad intelectual	92
5. 1. 5. 1 Undécima Edición de la AAIDD	92
5. 1. 6 Clasificación de la discapacidad intelectual	93
5. 1. 6. 1 Clasificación por intensidades de apoyos necesarios	94
5. 1. 6. 2 Clasificación según el nivel de inteligencia medida	94
5. 1. 7 Etimología	95
5. 1. 8 Resumen	97
 5. 2 Diversidad Funcional	 99
5. 2. 1 Introducción al modelo de diversidad funcional	99
5. 2. 2 Modelos de diversidad funcional	100
5. 2. 2. 1 Modelo de Prescindencia	100
5. 2. 2. 2 Modelo médico-rehabilitador	101
5. 2. 2. 3 Modelo de la Vida Independiente y Social	101
5. 2. 2. 4 Modelo de la Diversidad	101
5. 2. 3 Manifiesto <i>IV Marcha por la visibilidad de la Diversidad Funcional</i>	103
5. 2. 4 Resumen	106
 5. 3 Desarrollo diferencial de las personas con diversidad funcional	 108
 5. 4 Desarrollo cognitivo en la diversidad funcional	 109
5. 4. 1 Introducción	109
5. 4. 2 Teoría de Piaget	111
<i>La teoría de Piaget en la diversidad funcional</i>	112

	Página
5. 4. 3 Teoría del procesamiento de información	113
<i>El proceso de información en la diversidad funcional</i>	115
5. 4. 4 La Inteligencia	116
5. 4. 5 Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	118
<i>La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la diversidad funcional</i>	121
5. 4. 6 Procesos cognitivos: atención, memoria y percepción	122
5. 4. 7 Características del pensamiento del alumno con diversidad funcional	123
5. 4. 8 El juego y actividades lúdicas en el desarrollo cognitivo	124
5. 4. 9 Resumen	125
5. 5 Desarrollo comunicativo-lingüístico en la diversidad funcional	127
5. 5. 1 Lenguaje. Concepto y definición	127
5. 5. 2 Componentes del lenguaje	128
5. 5. 3 La adquisición del lenguaje	130
5. 5. 4 El lenguaje en la diversidad funcional	132
5. 5. 5 Resumen	137
5. 6 Desarrollo personal y social en la diversidad funcional	138
5. 6. 1 Introducción	138
5. 6. 2 Desarrollo personal de las Personas con Diversidad Funcional	138
5. 6. 2. 1 Autoestima y diversidad funcional	141
5. 6. 2. 2 Autonomía y diversidad funcional	144
5. 6. 3 Habilidades sociales. Definición y terminología	145
5. 6. 3. 1 Características de las Habilidades Sociales	146
5. 6. 3. 2 Competencia social y comportamientos sociales	147
5. 6. 4 Habilidades sociales en la diversidad funcional	148
5. 6. 5 Los procesos de aprendizaje (o para la adquisición) de las habilidades sociales	154
5. 6. 6 Las habilidades sociales en grupo	155
5. 6. 7 Resumen	156

	Página
5. 7 Desarrollo psicomotor en la diversidad funcional	157
5. 7. 1 Concepto y definición de Psicomotricidad	157
5. 7. 2 Importancia y Beneficios de la Psicomotricidad	158
5. 7. 3 Habilidades y destrezas psicomotrices	158
5. 7. 4 Características Psicomotrices en la diversidad funcional	160
5. 7. 5 Resumen	161
5. 8 Calidad de vida	163
5. 8. 1 Concepto y definición de Calidad de Vida	163
5. 8. 2 Calidad de Vida y diversidad funcional	165
5. 8. 3 Modelo de calidad de vida de Shalock	167
5. 8. 4 Dimensiones de calidad de vida	171
5. 8. 4. 1 Bienestar emocional	171
5. 8. 4. 2 Bienestar material	172
5. 8. 4. 3 Bienestar físico	172
5. 8. 4. 4 Relaciones interpersonales	172
5. 8. 4. 5 Inclusión social	172
5. 8. 4. 6 Autodeterminación	173
a. Autonomía	174
b. Autorregulación	174
c. La capacitación psicológica o fortalecimiento	174
d. Autorrealización o autoconsciencia	175
5. 8. 4. 7 Desarrollo personal	176
5. 8. 4. 8 Derechos	177
a. <i>La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</i>	177
b. <i>Constitución Española</i>	178
5. 8. 5 Planificación centrada en la persona (PCP)	178
5. 8. 6 Resumen de calidad de vida	180

	Página
5. 9 Arte, Educación Artística y Creatividad	182
5. 9. 1 Arte	182
<i>Arte como medio de comunicación</i>	185
5. 9. 2 Educación	188
5. 9. 3 Educación Artística	191
5. 9. 3. 1 Introducción	191
5. 9. 3. 2 ¿Cuáles son las finalidades del arte?	193
5. 9. 3. 3 Modelos en Educación Artística	194
5. 9. 4 Creatividad	200
5. 9. 4. 1 Dimensiones de la creatividad	203
a. Proceso creativo	203
b. Persona	207
c. Producto creativo	211
d. Contexto o ambiente	211
5. 9. 5 La Creatividad en la Educación	212
5. 9. 6 Motivación	208
5. 9. 7 Resumen	219
5. 10 La Educación Artística en la diversidad funcional	223
5. 10. 1 Introducción: de la Terapia a la Educación	223
5. 10. 2 Hans Prinzhorn y el arte de los enfermos mentales	223
5. 10. 3 Surrealistas, dadaístas y expresionistas	225
5. 10. 4 Jean Dubuffet y el Movimiento Art Brut	228
5. 10. 5 Outsider Art	230
<i>Creative Growth Art Center</i>	231
5. 10. 6 El arte como terapia	235
5. 10. 7 La educación en las personas con diversidad funcional	236
5. 10. 8 La Educación Artística en la Diversidad Funcional	239
5. 10. 9 El arte y la Diversidad Funcional	240
5. 10. 10 La Creatividad en la Educación Artística de las Personas con Diversidad Funcional	242

	Página
5. 10. 11 Proyectos Artísticos para personas con diversidad funcional	245
5. 10. 11. 1 Proyectos de la <i>Asociación Debajo del Sombrero</i>	245
5. 10. 11. 2 <i>Arte y Discapacidad</i>	247
5. 10. 11. 3 Proyecto <i>Inside</i>	247
5. 10. 11. 4 <i>Educación Emocional a través de la Creatividad</i>	248
5. 10. 11. 5 <i>Arte en nuestras vidas</i>	249
5. 10. 12 Resumen	250
5. 11 Inclusión mediante el arte. Sociedad y proyectos	252
5. 11. 1 La Inclusión mediante el arte	252
5. 11. 2 La comunicación y expresión artística como medios para la inclusión	254
5. 11. 3 La sociedad y la inclusión	256
<i>Obstáculos en la sociedad</i>	260
5. 11. 4 SIAI- Seminario Internacional de Arte Inclusivo	261
5. 11. 5 Investigaciones internacionales sobre inclusión mediante el arte	263
5. 11. 6 <i>Más Cultura, Más Inclusión (+Cultura = +Inclusión)</i>	263
5. 11. 6. 1 <i>Manifiesto de una Cultura Inclusiva</i>	264
5. 11. 7 Proyectos Artísticos Inclusivos	268
5. 11. 7. 1 <i>Moda Gráfica</i>	268
5. 11. 7. 2 <i>El Laboratorio del Arte</i>	270
5. 11. 7. 3 <i>El Sombrero en Bellas Artes</i>	271
5. 11. 7. 4 <i>Arte sin Filtro</i>	272
5. 11. 7. 5 Proyecto <i>It's Me</i> y Proyecto <i>Límite de la Asociación Berbiquí</i>	272
5. 11. 8 Resumen	274

Capítulo	Página
6 MARCO PRÁCTICO	277
6.1 Introducción	279
6.2 Propuesta de modelo en Educación artística para personas con diversidad funcional	279
6.2.1 Educación Artística para la Diversidad Funcional	279
6.2.2 Influencias teóricas de Modelos en Educación Artística y de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner	280
6.2.2.1 Autoexpresión Creativa	280
6.2.2.2 Educación Artística como Disciplina y Elliot Eisner	282
6.2.2.3 Currículum Multicultural	283
6.2.2.4 Currículum Postmoderno	284
6.2.2.5 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner	284
6.2.3 Modelo en Educación Artística para personas con Diversidad Funcional	285
6.3 Contextualización	286
6.3.1 Contexto humano: las personas con Diversidad Funcional	286
6.3.2 Contexto físico: Centro Ocupacional	287
6.3.3 Contexto temporal	289
6.4 Perfil y Funciones del Educador Artístico	290
6.5 Programación <i>Hagamos Arte</i>	293
6.5.1 Introducción	293
6.5.2 Objetivos	294
6.5.3 Contenidos	295
6.5.4 Metodología	296
6.5.5 Actividades	298
6.5.6 Medios o recursos didácticos	299
6.5.7 Evaluación	333
6.6 Unidades didácticas	300
6.6.1 U. D. 1 Taller <i>Sorpresa instantánea</i>	302
6.6.2 U. D. 2 Taller <i>Tu sello personal</i>	312
6.6.3 U. D. 3 Taller <i>Flores en primavera</i>	324

	Página
6. 6. 4 U. D. 4 Taller <i>Color, juego y azar</i>	334
6. 6. 5 U. D. 5 Taller <i>Fotografías azuladas</i>	343
6. 6. 6 U. D. 6 Taller <i>Naturaleza efímera</i>	352
6. 6. 7 U. D. 7 Taller <i>Mandala</i>	364
6. 6. 8 U. D. 8 Taller <i>Descubriendo el Prado</i>	376
6. 6. 9 U. D. 9 Taller <i>Embarrarte</i>	385
6. 6. 10 U. D. 10 Taller <i>Pez relleno de colores</i>	392
6. 6. 11 U. D. 11 Taller <i>Cápsulas de café</i>	398
6. 6. 12 U. D. 12 Taller <i>Mi ciudad</i>	405

Capítulo

7

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS O RESULTADOS OBTENIDOS

417

7. 1 Análisis pormenorizados de las Unidades Didácticas y Talleres realizados. Cuaderno de campo

7. 1. 1 U.D.1 Taller <i>Sorpresa instantánea</i>	419
7. 1. 2 U.D.2 Taller <i>Tu sello personal</i>	421
7. 1. 3 U.D. 3. Taller <i>Flores de primavera</i>	422
7. 1. 4 U.D. 4. Taller <i>Color, juego y azar</i>	423
7. 1. 5 U.D. 5. Taller <i>Fotografías azuladas</i>	424
7. 1. 6 U.D. 6. Taller <i>Naturaleza efímera</i>	425
7. 1. 7 U.D. 7. Taller <i>Mandala</i>	426
7. 1. 8 U.D. 8. Taller <i>Descubriendo el Prado</i>	428
7. 1. 9 U.D. 9. Taller <i>Embarrarte</i>	429
7. 1. 10 U.D. 10. Taller <i>Pez relleno de colores</i>	430
7. 1. 11 U.D. 11. Taller <i>Capsulas de café</i>	431
7. 1. 12 U.D. 12. Taller <i>Mi ciudad</i>	433

	Página
7.2 Análisis en relación a la Evaluación y sistematización de datos de la Observación	
Participante, Formulario Resumen, Grupo Focal y Cuestionarios	434
7.2.1 Observación Participante	434
7.2.2 Formulario Resumen	436
7.2.3 Grupo Focal con los profesionales del Centro	444
7.2.4 Cuestionario a los participantes	445
7.3 Análisis e interpretación general de la investigación	445
7.4 Elementos importantes a tener en cuenta en los talleres	448
7.4.1 Ambiente	448
7.4.2 Motivación	447
7.4.3 Imágenes y materiales	450
7.4.4 Juego	450
7.4.5 La educadora	451
7.4.6 Trabajo en grupo	453
7.4.7 Las personas con Diversidad Funcional	454
7.4.8 Inclusión social	455

Capítulo

8

CONCLUSIONES

457

8.1 En relación a los objetivos de la investigación	459
8.2 En relación a la hipótesis de la investigación	466
<i>Dimensiones calidad de vida, indicadores y educación artística</i>	466
a. Bienestar emocional	467
b. Bienestar físico	468

	Página
c. Relaciones interpersonales	468
d. Inclusión social	469
e. Autodeterminación.	470
f. Desarrollo personal	471
g. Derechos	471
8.3 Aportaciones	474
8.4 Investigaciones futuras	475

Capítulo

9

REFERENCIAS

477

Capítulo

Página

10

BIBLIOGRAFÍA

505

Capítulo

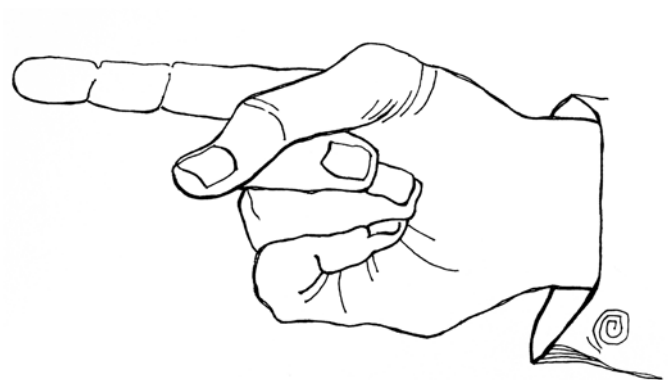
Página

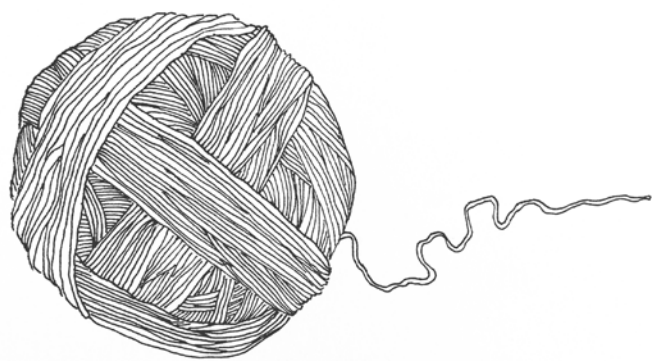
11

ANEXOS

527

11.1 ANEXO 1. Manifiesto por la plena participación de Artistas con discapacidad en el desarrollo cultural del país	529
11.2 ANEXO 2. Imágenes del Taller de Manipulados del <i>Centro Ocupacional Trébol</i>	532
11.3 ANEXO 3. Formulario-Resumen	533
11.4 ANEXO 4. Cuestionario a los PDF del <i>Centro Ocupacional Trébol</i>	534
11.5 ANEXO 5. Cuestionario a los profesionales del <i>Centro Ocupacional Trébol</i>	536
11.6 ANEXO 6. Cuestionario a Centros Ocupacionales de Madrid	544





RESUMEN

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Esta tesis doctoral se presenta como una tesis principalmente práctica, en el marco multidisciplinar que engloba la Educación Artística, el ámbito de la Diversidad Funcional, las Artes Plásticas y Visuales y el Arte Contemporáneo.

La investigadora y educadora artística se posiciona como docente en un Centro Ocupacional donde defiende el derecho de las personas con diversidad funcional (utilizamos este término para designar a las personas con discapacidad intelectual para prescindir del concepto *discapacidad* por sus connotaciones negativas y su referencia a las limitaciones) a recibir una educación artística de calidad, integrada y libre. Una educación artística que desarrolle las capacidades de cada participante, a través de una metodología que responda a las necesidades reales de cada persona, estableciendo un espacio de normalidad en sus talleres donde los individuos disfruten de un tiempo constructivo a través del vehículo del arte y la creatividad.

La finalidad de la investigación es diseñar y valorar si el desarrollo/implementación de una programación de Educación Artística en un Centro Ocupacional con personas con Diversidad Funcional, mejora su calidad de vida, en el entorno en el que se ha realizado la práctica, identificando sus necesidades e intereses y valorando si pueden desarrollar su autodeterminación, autoestima, creatividad, autonomía, aspectos cognitivos, comunicación, expresión, habilidades motrices y sociales, a través de procesos artísticos como complemento para su bienestar. La propuesta se concreta en una intervención de talleres artísticos durante varios meses en dicho Centro donde los participantes están en contacto con materiales y técnicas artísticas, para que a través de ellos, adquieran nuevas formas de expresión y comunicación, así como desarrollar habilidades bio-psico-sociales para mejorar su calidad de vida.

El proceso creativo adquiere protagonismo, como lugar de encuentro, de realización personal, de expresión y comunicación sin tener en cuenta el resultado final, siguiendo como estrategia el arte contemporáneo. Y en este proceso se valora la autodeterminación y el bienestar de los participantes, evitando contemplar el colectivo de una forma global, sino como un conjunto

de personas individuales con capacidades diversas con más o menos necesidades de apoyo.

La metodología que se lleva a cabo en este estudio es cualitativa, utilizando diversas técnicas para la recogida de datos como: la observación-participante de lo que ocurre durante el proceso creativo, fotografías, cuaderno de campo, cuestionarios a los centros ocupacionales y a las personas con diversidad funcional, formulario-resumen de la educadora para valorar los talleres implementados y un grupo focal con los profesionales del Centro.

Se obtienen resultados positivos, permitiendo a cada persona con diversidad funcional proyectar sus habilidades a través del arte, porque la creatividad permite un espacio de igualdad, de libertad, donde no se etiqueta a nadie de válido o inválido, sino donde la persona puede “ser” en su totalidad y puede crecer sin limitaciones.

Logrando conclusiones tales como: la motivación y la autoestima que se desarrollan a través del arte benefician el bienestar emocional de las personas con diversidad funcional; las habilidades motrices que se generan durante el proceso creativo favorecen su bienestar físico; las habilidades sociales y la comunicación/expresión entre los participantes en los talleres, mejoran sus relaciones interpersonales; la autonomía y la comunicación/expresión de cada uno de los participantes en sus obras, desarrollan su inclusión social y su autodeterminación, y la creatividad y la mejora cognitiva que se produce, optimizan su desarrollo personal. Por tanto la educación artística mejora la calidad de vida de las personas con diversidad funcional.

PALABRAS CLAVE: creatividad, discapacidad intelectual, diversidad funcional, autodeterminación, educación artística, proceso creativo, calidad de vida.

ABSTRACT

ART EDUCATION IN PEOPLE WITH FUNCTIONAL DIVERSITY. BIO-PSYCHO-SOCIAL SKILLS AND QUALITY OF LIFE

This doctoral thesis is presented as a mainly practical thesis, in the multidisciplinary framework that encompasses Artistic Education, the field of Functional Diversity, fine Arts, Visual and Contemporary Art.

The researcher and art educator works as a teacher at an Occupational Centre where he defends the right of people with functional diversity (we used this term to call people intellectually disabled to avoid the term handicap or disability as it has negative connotations and it refers to limitations of some sort) to have access to artistic quality and a free and comprehensive education. An artistic education that develops the capabilities of every participant, through a methodology that responds to the real needs of each person, creating a space of normalcy in their workshops where individuals enjoy a constructive time through art and creativity.

The objective of the research is to design and assess whether the development/implementation of a programme of art education at an occupational Centre with people with functional diversity, improves their quality of life, identifying their needs and interests and assessing whether they can develop self-determination, self-esteem, creativity, autonomy, cognitive aspects, communication, expression, social and motor skills through artistic processes as a complement to their well-being. The proposal focuses on the intervention of artistic workshops for several months in the Centre where the participants are in contact with materials and artistic techniques, so that through them, they acquire new forms of expression and communication, as well as developing bio-psycho-social skills to improve their quality of life.

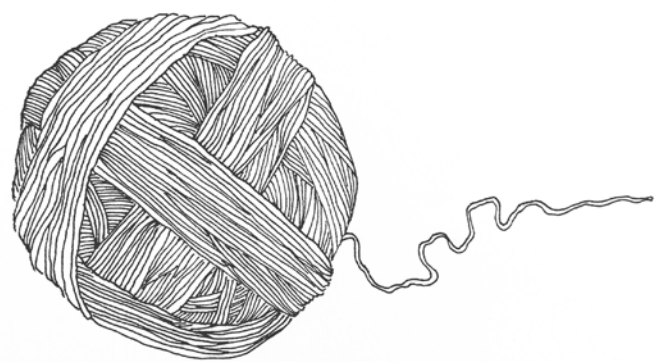
The creative process makes the centre a place of encounter, personal fulfilment, expression and communication regardless of the final result, taking contemporary art as a strategy. And in this process self-determination and the well-being of participants are assessed, not as a collective, but as a set of individual people with different abilities and support needs.

The methodology carried out in this study is qualitative, using several techniques for the collection of data such as: the observation of the participant and what takes place during the creative process, photographs, field notebook, questionnaires to the occupational centres and people with functional diversity, form-summary of the educator to evaluate the implemented workshops and a focus group with the centre professionals.

Positive results are obtained as this process allows each person with functional diversity to develop their skills through art, because creativity allows a space of equality, freedom, where nobody is tagged as valid or invalid, but where the person can “be” as a whole and can grow without limitations.

We reach conclusions such as: motivation and self-esteem that are developed through art benefit the emotional well-being of people with functional diversity; motor skills that are generated during the creative process favour their physical well-being; social skills and communication/expression among the participants in the workshops, improve their interpersonal relationships; autonomy and communication/expression of every participant in their work, develop their social inclusion and self-determination, and the creativity and cognitive improvement that takes place, optimize their personal development. Therefore, art education improves the quality of life of people with functional diversity.

KEY WORDS: creativity, intellectual disability, functional diversity/disability, artistic education, creative process, quality of life.



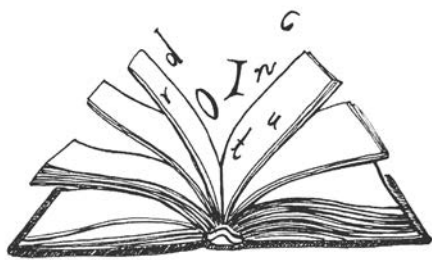
Cap 1

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



1. 1 Introducción y Justificación

1. 2 Hipótesis



1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene su punto de partida en los estudios del Máster Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, cuyo objetivo no es solamente permitir a través de programas de educación artística abrir nuevos cauces estéticos, sino también dotar de los itinerarios formativos necesarios para llegar a legitimar figuras de profesionales como la del **educador artístico** en **contextos sociales** (Humanización de espacios sanitarios, Proyectos de Arte y Educación para colectivos en proceso de hospitalización, Comunidades y Asociaciones ciudadanas, ONG, Instituciones penitenciarias, Ocio y tiempo libre, Altas Capacidades) o en **instituciones culturales** (Museos de Artes Visuales, Centros de Arte, Centros Culturales, Galerías, Fundaciones, Empresas de Gestión Cultural).

Durante la realización de estos estudios, la investigadora se inclinó por realizar sus prácticas en un contexto social para su trabajo de fin de máster, concretamente en un Centro Ocupacional con personas con diversidad funcional.

El interés por este contexto surge de contemplar la educación artística como una herramienta de comunicación que va más allá de lo verbal, el arte como un vehículo de expresión y cómo a través del proceso creativo se ponen en marcha otros conceptos que favorecen a las personas con diversidad funcional como son: los aspectos cognitivos, motricidad, autoestima, autodeterminación, entre otros.

Es importante recalcar que vamos a utilizar este término de diversidad funcional a lo largo de la tesis para designar a las personas con discapacidad intelectual por parecernos más normalizadoras. Prescindiremos del concepto *discapacidad* por sus connotaciones negativas y su referencia a las limitaciones. Preferimos hacer hincapié como educadores en las capacidades de todas las personas, en lo que son capaces de hacer, en las características múltiples de cada individuo y en la normalización de su funcionalidad gracias a los recursos de su entorno.

Esta investigación es de carácter teórico-práctico; se estudiará el concepto de discapacidad, el desarrollo bio-psico-social específico de las personas con diversidad funcional y la educación artística como parte teórica del estudio, y en la parte práctica se diseñarán e implementarán actividades artístico-educativas, para analizar las posibilidades y beneficios psicosociales que puede proporcionar el arte en este colectivo. En líneas generales, esta tesis es el resultado de

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

un estudio explorativo cualitativo en el que se va a valorar si a través de la implementación de un programa de educación artística en un Centro Ocupacional, donde los usuarios estén en contacto con materiales y técnicas artísticas, éstos pueden adquirir nuevas formas de expresión y comunicación, así como mejorar habilidades bio-psico-sociales y calidad de vida. Es importante resaltar que el estudio se hizo con doce personas del Centro Ocupacional, de un total de 25 personas que acuden a él. El resto de las personas no pudieron participar por diferentes motivos como: profundo deterioro del área cognitiva, negación a participar en los talleres o por la no asistencia continuada al Centro.

Este trabajo se va a dividir en once capítulos que exponemos brevemente a continuación de forma introductoria:

El primer capítulo engloba una **introducción y justificación** de la tesis.

El segundo capítulo recoge como **antecedentes** las fuentes consultadas y algunas Asociaciones de personas con diversidad funcional donde el arte es parte integrante de sus proyectos.

En el tercer capítulo se enumeran los **objetivos** de la investigación.

El cuarto capítulo comprende la **metodología** que se va a llevar a cabo en este estudio, la cual va a ser una metodología cualitativa, utilizando diversas técnicas de recogida de datos como observación, observación-participante de los que ocurre durante el proceso creativo, fotografías, cuaderno de campo que recoge todo lo observado en el marco práctico, cuestionarios a los centros ocupacionales y a las personas con diversidad funcional, formulario-resumen de la educadora para valorar los talleres implementados y un grupo focal con los profesionales del Centro.

El quinto capítulo engloba el **marco teórico** que sustenta la investigación, que se subdivide en once apartados: discapacidad intelectual, diversidad funcional, desarrollo diferencias de las personas con diversidad funcional, desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico, desarrollo personal y social, desarrollo psicomotor de las PCDF, calidad de vida, arte, educación artística y creatividad, educación artística en la diversidad funcional e inclusión mediante el arte.

El sexto capítulo incluye el **marco práctico** que contiene una propuesta de modelo curricular artístico para personas con diversidad funcional tomando algunas referencias de otros modelos educativos ya existentes, la función de la educadora y una programación artística que engloba doce talleres con técnicas alternativas de pintura, escultura, fotografía, grabado, collage y Land Art entre otros, donde se trabajará con herramientas especialmente adaptadas al contexto. En este capítulo se disponen los aspectos referentes a este colectivo con el que se llevará a cabo la intervención, las características generales y específicas del grupo de participantes y se presentará una breve planificación de la intervención, periodo de observación, metodología, líneas de actuación, procedimientos de registro y evaluación.

El séptimo capítulo incluye **análisis e interpretación de los datos o resultados obtenidos** en los talleres, tanto pormenorizados como globales.

El octavo contiene unas conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis anterior y para terminar, el noveno y el décimo abarcan **referencias y bibliografía** cerrando con el undécimo capítulo con los **anexos**.

Justificación

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad, de ella, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando. El aumento de la esperanza de vida y el envejecimiento ocasiona pérdida de masa muscular, así como la presentación de enfermedades degenerativas como la demencia. Por otra parte la mejora de los tratamientos médicos ha aumentado los años de vida a la vez que las complicaciones y secuelas de los pacientes con enfermedades crónicas como la diabetes, la enfermedad obstructiva pulmonar, enfermedades reumáticas, cardíacas, osteomusculares, mentales, etc , que produce incremento del número de personas con diversidad funcional.

Actualmente en España existe un 9% de Discapacidad Intelectual (diversidad funcional), una cifra considerable dentro de nuestra sociedad. Gracias a la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad, cada vez somos más sensibles a favorecer la participación social de estas personas. Partiendo del principio de normalización e integración, Bank-Mikkelsen (1975) contempla la normalización como la posibilidad de que la persona con discapacidad intelectual desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible.

Normalizar es aceptar a la persona con discapacidad tal como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normalizada posible.

Los alumnos con limitaciones intelectuales, objeto de estudio en esta investigación, han sido el grupo más marginado en la escuela por sus problemas de aprendizaje y comprensión verbal. Hasta hace pocos años la escuela formal no ha sabido dar respuesta a las necesidades de estos alumnos, optando por expulsarles del sistema educativo a los centros de **educación especial**. Sin embargo, a partir de los años setenta, y sobre todo en los años ochenta, la situación comenzó a cambiar. Hoy, en la etapa de Educación Primaria, la respuesta educativa a la mayoría de estos alumnos se da en **contextos integrados**. Se entiende que son alumnos como los demás, cuya diferencia consiste en tener alguna necesidad especial a la que hay que prestar atención para que puedan tener un desempeño educativo normal, como cualquier otro alumno.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

En la educación no formal, hoy por hoy, existen muchas Asociaciones que intentan cubrir las necesidades educativas de las personas con diversidad funcional incorporándolos en talleres inclusivos o desarrollando proyectos que engloban una amplia gama de actividades, desde las artes visuales hasta la música o el teatro, teniendo en cuenta las capacidades reales de cada individuo, no limitándose a su discapacidad. Y es desde aquí, desde la educación no formal, donde el arte empieza a convertirse en el medio idóneo para que las personas con diversidad funcional desempeñen una función con las mismas oportunidades que el resto de las personas, puesto que el arte puede funcionar como uno de los territorios que fomentan la igualdad.

Entre la educación formal (Escuelas) y la no formal (Asociaciones), un tercer contexto en donde las personas con diversidad funcional pueden seguir desarrollándose, es el Centro ocupacional, lugar donde vamos a trabajar en nuestra investigación. Los centros ocupacionales tienen como finalidad asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social, es decir, preparar a la persona con discapacidad a enfrentarse con las exigencias de la vida cotidiana y el trabajo. Para los usuarios que tengan mayores posibilidades, será el medio que les capacite para alcanzar la integración laboral y la realización personal y social; y para los usuarios más afectados será un lugar estable y permanente que les facilite el desarrollo personal y la integración social. Los Centros Ocupacionales se convierten así en un espacio de atención a las personas con discapacidad donde pueden desarrollar actividades ocupacionales pero, a la vez, en una antesala para aquellos que puedan acceder al mercado laboral ordinario.

Y es en estas actividades ocupacionales donde vemos adecuada la integración de un programa en Educación Artística por los beneficios que en sí abonan a las personas con discapacidad. Por lo general, en los centros ocupacionales no existen programas de educación artística, y las actividades que abundan están íntimamente relacionadas con la producción de arte, algo manual con lo que ocupar el tiempo y que se ofrece a la sociedad como producto de consumo en un contexto en el que se resalta más quien lo realiza como etiqueta, que la visibilidad de las capacidades del creador. Se defiende el objeto por la etiqueta “realizado por personas con discapacidad intelectual”, más que por el interés de lo artístico y lo creativo.

Apoyándonos en el artículo 27.1 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, así como en el artículo 30.2 de la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, donde se hace un especial hincapié en la necesidad de que las personas con diversidad funcional se impliquen de forma libre en la vida cultural y en que **disfruten de las artes** y de sus efectos claramente positivos, defendemos la educación artística en contextos de diversidad porque constituye una vía para expresar las emociones, también, en la convivencia social que propicia, permite desarrollar sentimientos de colectividad, de trabajo en equipo y disciplina, de capacidad de tolerancia a la frustración, etc. Además, la educación artística facilita la autoconfianza y la seguridad, la comprensión de las reglas y la capacidad para esperar

pacientemente el turno. Permite a la persona con diversidad funcional que ésta desarrolle sus habilidades, condiciona patrones apropiados de conducta y comportamiento social, aumenta su autoconfianza y autoestima, mejora su ajuste psíquico y el de su familia y, además, influye positivamente en lo que respecta a la disciplina, la convivencia social y el respeto a las normas básicas de comportamiento.

Por otro lado posicionamos la educación artística como el medio idóneo para la creación de un espacio para la visibilidad y la normalidad. La apuesta por normalizar lo que tradicionalmente ha estado marcada por la diferencia. Porque cualquier pieza artística, cualquier creación, tiene el mismo valor de quien lo realiza. El arte es tan global y único a nivel personal, que es un arcoíris donde todos los colores y matices tienen cabida. Por eso el arte es un componente indiscutible para la inclusión.

Por tanto, esta investigación, preserva el derecho de las personas con diversidad funcional de participar plenamente en la sociedad como ciudadanos y por lo tanto del derecho de recibir una educación artística de calidad, integrada y libre. Una educación artística que desarrolle las capacidades de cada participante, a través de una metodología que responda a las necesidades reales de cada persona.

La finalidad del estudio radica en contemplar las habilidades bio-psico-sociales como unidades de análisis en personas con diversidad funcional a partir del cual se explica la necesidad de contar o de incorporar la figura de un educador artístico como parte del equipo de los centros ocupacionales.

La función de la educadora será poder generar experiencias creativas para el desarrollo personal y crear un espacio de experimentación, de imaginación, de libertad de expresión, donde se fomente la toma de decisiones utilizando el arte contemporáneo como estrategia. La intención es dar prioridad al proceso creativo a partir de técnicas artísticas con el fin de generar actitudes y emociones positivas en la práctica, desarrollar habilidades psicomotrices y de los sentidos, de mejorar la competencia lingüística además de la capacidad para imaginar y recrear la realidad, la representación, el pensamiento, la memoria, la abstracción y la generalización, el lenguaje y la creatividad, desarrollar la autonomía, la autorregulación, el empoderamiento psicológico y la autoconciencia.

Y en este proceso se valorará la autodeterminación, la capacitación y el bienestar de los participantes, evitando contemplar el colectivo de una forma global, sino como un conjunto de personas individuales con capacidades diversas con más o menos necesidades de apoyo.

1.2 HIPÓTESIS

Tras la introducción y justificación de esta investigación, se plantean unas cuestiones previas que nos servirán para formular la hipótesis:

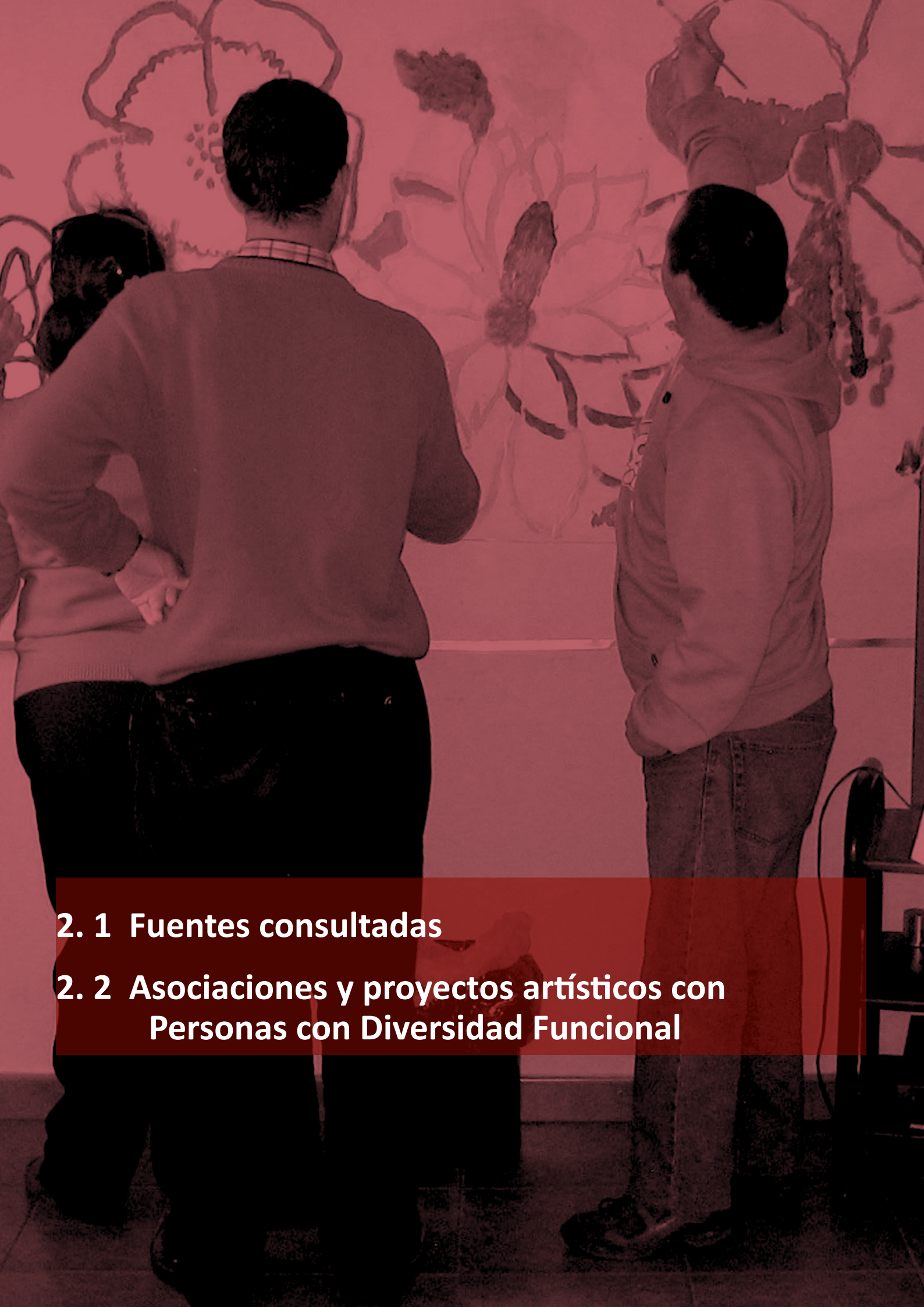
1. ¿Qué puede aportar esta investigación a la sociedad y a las personas con diversidad funcional?
2. ¿Qué tipo de actividad que no necesite de un largo proceso de aprendizaje y que no maneje conceptos simbólicos y/o abstractos se puede realizar en un Centro Ocupacional con personas con diversidad funcional para que desarrollen su creatividad, autonomía, auto-determinación, habilidades motrices, cognitivas, sociales y emocionales?
3. ¿Qué beneficios bio-psico-sociales se pueden producir en las personas con diversidad funcional a través de los talleres artísticos en un Centro Ocupacional?

Estas preguntas pretenden verse solucionadas en el planteamiento de la siguiente hipótesis que se intentará demostrar y aclarar a lo largo de la investigación:

El desarrollo de actividades artísticas y el proceso creativo en un contexto ocupacional mejora el desarrollo bio-psico-social y la calidad de vida de las personas con diversidad funcional.

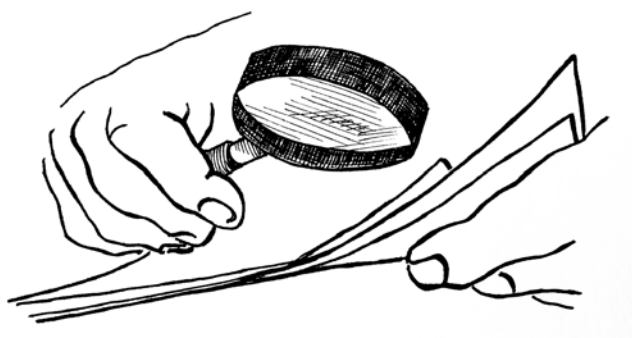
Cap 2

ANTECEDENTES



2. 1 Fuentes consultadas

**2. 2 Asociaciones y proyectos artísticos con
Personas con Diversidad Funcional**



2.1 FUENTES CONSULTADAS

Este apartado refleja el trabajo de documentación que se ha realizado como punto de partida sobre los diversos estudios, proyectos e intervenciones existentes relacionadas con los parámetros de búsqueda: educación artística, arte, espacios no formales, discapacidad intelectual, diversidad funcional, creatividad, autodeterminación, calidad de vida, etcétera.

La investigación se ha llevado a cabo consultando distintas fuentes generales y específicas. Entre los Centros u Organismos, figuran las bibliotecas de la Facultad de Bellas Artes y de la Facultad de Ciencias de la Educación de Madrid.

Los resultados y datos más relevantes extraídos de la revisión de bases de datos a nivel nacional entre las cuales se encuentran: Dialnet, Redinet e ISOC y de las bases de datos internacionales: Art Bibliographies Modern, Art Full Text, Web of Knowledge, ERIC, EUDISED Y Scopus. Esta búsqueda nos aproxima a divisar el alcance de los proyectos de la línea de investigación que se presenta y nos ayuda a conformar nuestra propuesta.

También se ha buscado información en la red como en google y por último se han revisado en Teseo las tesis doctorales que versan sobre el tema expuesto, encontrando de carácter más próximo la realizada por Mar Morón en el 2011: *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*, la cual nos ha servido de un gran apoyo a la hora de realizar nuestra investigación.

En términos generales, cabe destacar que se encuentra una información demasiado limitada respecto a la temática que nos concierne, es decir, intervenciones de Educación Artística o que utilicen el arte como herramienta en colectivos con discapacidad intelectual y cuyo objetivo sea el fomento de la calidad de vida.

Este aspecto nos ha llevado a realizar una búsqueda mucho más amplia con el fin de localizar diferentes publicaciones que albergaran al menos uno de los aspectos que nos inquietan, y con el fin de poder tener una base documental que nos ayude no solo a conocer el estado de la cuestión en todos los ámbitos sobre los que gira nuestro estudio, sino a extraer diferentes ideas que puedan ser válidas de cara a nuestra intervención y a un mayor aporte de conocimientos.

Las publicaciones encontradas son mayoritariamente de lengua inglesa siendo escasos las intervenciones y proyectos o estudios que se han realizado sobre el tema principal lo que valoramos de forma positiva ya que nos da pie a un amplio campo exploratorio que postula una extensa línea de investigación futura.

Entre las investigaciones que se han realizado previamente con respecto al tema elegido, destaca la realizada por Amanda Robledo, fundadora de la Asociación Debajo del Sombrero, cuyo trabajo para la obtención del DEA (diploma de estudios avanzados) nos ha servido de guía en nuestro trabajo.

A la vista de las tesis doctorales consultadas consideramos que esta investigación es innovadora. No obstante, hemos encontrado tesis doctorales en Universidades españolas en relación a nuestro tema de investigación, de las que destacamos las siguientes:

- **Tesis de Mar Morón. *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación.* Universidad de Barcelona. (2011).** Morón en su investigación quiere comprobar cómo la creación artística contribuye a potenciar y desarrollar los componentes de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad intelectual. Quiere buscar criterios que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la Educación Especial a fin de incrementar el logro de la conducta autodeterminada en estos alumnos para así facilitar su participación activa en la sociedad y obtener mejoras en su calidad de vida.
- **Tesis de Beatriz Múnera. *La fotografía como instrumento para la creatividad y la inclusión en personas con diversidad funcional.* Universidad Complutense de Madrid. (2011).** Su tema de investigación es la fotografía como herramienta que permite la comunicación y la expresión de las personas con diversidad funcional, concretamente con personas con lesión medular. La aplicación de la fotografía como acto de ver, que pone en contacto la realidad y su representación, permite la construcción de un gesto artístico. Mediante mecanismos accesibles facilita que las personas con diversidad funcional no solamente capten fragmentos de su propia realidad, sino que dispongan de recursos para expresar, comunicar y exponer sus inquietudes humanas, sensibles y estéticas. Mejora y normaliza la calidad de vida de éste grupo de personas.
- **Tesis de Clara Luna Rodríguez. *Cuento ilustrado realizado con y para personas con Discapacidad Intelectual. Propuesta de un lenguaje gráfico para la buena comprensión de historias por parte de personas que no tengan adquirida la lectoescritura.* Universidad de Granada. (2014).** Su investigación surge de la necesidad de buscar un puente de comunicación con personas con discapacidad intelectual que carecen de sistemas de recepción de información oral, (no tiene adquirida la lectoescritura ni manejan con soltura sistemas pictográficos) y pretende encontrar unas pautas válidas para la transmisión de información a partir de la ilustración. Lo que Luna propone en su tesis es un lenguaje gráfico basado en imágenes ilustradas como único hilo narrativo,

con la intención principal de acercar la información a personas que carecen, o aún no han adquirido completamente un buen sistema de lectoescritura y que les permita recibir información del exterior de manera lo más autónoma posible.

- **Tesis de Ana María Boffil Ródenas. *Valoración de la condición física en la Discapacidad Intelectual*. Universidad de Barcelona. 2008.** El proyecto de la tesis surge de la necesidad de poder evaluar la condición física sin necesidad de realizar complejas pruebas de laboratorio o requerir la ayuda de otros profesionales.

También hemos encontrado libros de gran interés sobre Educación Inclusiva por internet, de los cuales destacamos:

- Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas. Autores: Begoña Vigo Arrazola y Juana Soriano Bozalongo. 2013. El siguiente texto resulta de las aportaciones presentadas en las *XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial* y en el *X Congreso Internacional de Educación Inclusiva sobre Desafíos y respuestas creativas*
- *Actas del Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad*. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: Hacia la Integración Social en Igualdad. Editores: Almudena Domínguez Arranz, Juan García Sandoval y Pedro Lavado Paradinas.

2.2 ASOCIACIONES Y PROYECTOS ARTÍSTICOS CON PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Encontramos Asociaciones, Centros, Proyectos y Plataformas Artísticas a nivel nacional como internacional. Vamos a nombrar solo algunos ejemplos:

2.2.1 Asociación Debajo Del Sombrero

Es una Asociación no lucrativa de ámbito nacional declarada de Utilidad Pública; es una plataforma para la creación, producción, y difusión de arte donde sus principales protagonistas son las personas con diversidad funcional/discapacidad intelectual. Sus esfuerzos se dirigen a la consecución de un espacio propio, un *Centro de Arte y Desarrollo de Procesos Creativos*, concebido como un gran taller compartido y accesible a cualquier grado de

2. ANTECEDENTES

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

autonomía. Un lugar de encuentro que alimenta tanto proyectos individuales como colectivos, generando una simbiosis de artistas con y sin diversidad funcional, en proyectos, intercambios y exposiciones.

Su propuesta concreta es la creación de un *Enclave de Interés personal en el Arte y los Procesos Creativos*. Supone indagar y abrir caminos creativos para ayudar a las personas con discapacidad intelectual a realizar sus aspiraciones, deseos y sueños, haciendo accesibles los apoyos que necesitan para alcanzar el estilo de vida que desean y siguiendo una meta: incorporar a las personas con diversidad funcional a la creación contemporánea. Un proyecto pionero en nuestro país, pero que se apoyó en experiencias nacionales e internacionales muy consolidadas, como *Creative Growth Art Center*.

Los objetivos son:

- Apoyar el desarrollo personal y artístico de los creadores, y su proyección profesional.
- Colaborar en el desarrollo de un nuevo perfil profesional, facilitador, futuros profesionales que trabajen junto a personas con necesidades de apoyo en el campo artístico.
- Avanzar hacia una cultura más abierta a otros lenguajes artísticos.

El arte es el vehículo para alcanzar esos objetivos.

2.2.2 *Creative Growth Art Center*

Creative Growth Art Center (CGAC) es un centro de creación artística dirigido a personas con deficiencias neurológicas. Está situado en Oakland, California, y abrió sus puertas en la década de los 70. Parten de la idea de que todo el mundo, independientemente de lo severas que sean sus discapacidades, tiene un potencial creativo. Basados en esta idea, el CGAC lleva más de 30 años apostando por desarrollar la vertiente más artística de sus usuarios, haciéndoles sentir cómodos con sus intereses creativos. Una vez los artistas han encontrado su campo creativo, el centro les ayuda a desarrollarlo y a crear obras. Dichas obras son puestas a la venta a nivel tanto local, nacional, como internacional, en diversas galerías. La venta de las mismas provoca un beneficio económico al centro, que logra obtener ingresos de origen privado, y a los artistas que logran una mayor independencia económica y con ella, la mejora de su calidad de vida. Este centro ha dado grandes artistas cuyas obras forman parte de la colección de varios museos, reexponen en galerías y se cotizan, pero su mayor logro es activar

un espacio de autonomía, iniciativa y libertad de expresión propia del vivir creador y de ese modo formar parte de un proyecto de vida real para sus integrantes.

2.2.3 *Experiencia Enoiro*

Es un taller de procesos creativos que funciona desde hace más de 10 años en el seno del *Hogar Don Orione*, Madrid, una residencia para personas con diversidad funcional. *Enoiro*, *Orione* al revés, se concibe como un particular plan de rescate a través de los procesos creativos de las personas con más necesidades de apoyo del Hogar

2.2.4 *Parte con Arte*

Actualmente, es una plataforma artística que apuesta por la promoción del desarrollo de procesos creativos en personas con diversidad funcional y pone el énfasis en la importancia del proceso en sí como vía de experimentación para la persona.

La asociación *ASPRODES*, FEAPS Salamanca, dentro de su acción para la mejora de la calidad de vida de las personas con diversidad funcional y sus familias, elaboró un proyecto relacionado con la expresión artística, *Parte con Arte*, y que se lleva a cabo dentro de un espacio comunitario identificado con el arte, como es el *centro salmantino de arte contemporáneo Da2 (Domus Artium 2002)*. El proyecto va dirigido a las personas con más necesidades de apoyo, que son las que más dificultades encuentran para expresarse y encontrar una vía de desarrollo personal en el trabajo de los talleres.

El propósito es incorporar a las personas con diversidad funcional a la creación contemporánea desde la accesibilidad total. Entendiendo ésta como accesible a cualquier grado de autonomía. Llevan a cabo un proyecto de trabajo basado en talleres de procesos creativos en todas las variantes de actividades posibles como mecanismo de experimentación, reflexión e intervención. Entendiendo la creatividad como la vía de expresión y comunicación única de cada persona, como proyecto de vida y no sólo como una ocupación del tiempo.

2.2.5 *Alarde*

Es una Asociación sin ánimo de lucro en Asturias que persigue la práctica, fomento, conocimiento o disfrute de las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, por parte de personas con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, así como el apoyo de la iniciativa de otros organismos y asociaciones que persigan fines similares, dentro de una pretensión genérica de alcanzar una progresiva integración personal y social de las personas afectadas por las discapacidades antes mencionadas.

Alarde plantea la creación de una ESCUELA DE ARTE como instrumento que, permita un adecuado desarrollo personal y social de las personas afectadas por minusvalías de toda índole.

2.2.6 *Capacitarte*

La Asociación Cultural *Capacitarte*, localizada en Almería, es una organización que trabaja para desarrollar y fomentar el Arte entre personas con y sin diversidad funcional. Es una entidad sin ánimo de lucro, cuyo objetivo prioritario es, conseguir una plena inclusión en la sociedad de personas con diversidad funcional. Realizan cursos de arte: pintura, fotografía, danza teatral y cerámica, cuyos objetivos son el desarrollo personal, social, artístico, cultural y laboral de personas con y sin discapacidad.

2.2.7 *Igual Arte*

La fundación *Igual Arte* es un espacio activo en Pontevedra donde se trabaja el arte con personas con capacidades diferentes, entendiendo que el arte es un derecho que nos pertenece a todos, que conlleva la magia de expresar, comunicar, transmitir...

La Fundación trabaja con personas que tienen necesidades educativas especiales o alguna discapacidad. Los alumnos y alumnas tienen *entre 2 y 50 años*. Se organizan grupos por edades, se busca una metodología adecuada para cada grupo y se adaptan los materiales a sus necesidades, de manera que puedan vivir la plenitud del arte. Hay talleres de canto, baile, expresión corporal y teatral, educación musical y expresión plástica. Los alumnos y alumnas pasan por todas estas disciplinas antes de decidirse por una.

2.2.8 Asociación Argandini

Argandini nace en el año 1999, para dar respuesta a la carencia de formación cultural y social de las personas con discapacidad intelectual, al acabar la enseñanza básica obligatoria. Va tomando forma gracias a la demanda de formación cultural y de participación en procesos creativos de las personas con necesidades de apoyo.

Los objetivos principales son ofrecer una educación cultural, social y emocional a las personas y estar presentes en los espacios culturales. El programa formativo cultural y emocional promueve el crecimiento personal y social, y aumenta las opciones de vida así como la calidad de vida.

Para alcanzar esos objetivos se desarrollan varios programas cuyos contenidos abarcan desde la educación para la cultura hasta la formación de profesionales para la cultura:

- Educación emocional a través de la creatividad.
- Hablando con la pintura para personas con síndrome de Down.
- Taller literario.
- Formación como Auxiliar Cultural.
- Hablando con el arte para personas con TEA.

El equipo humano está compuesto por cinco personas, que cuentan con voluntarios y personal en prácticas. Todos los programas se realizan en aulas en la sede de la asociación y en los espacios culturales.

El fin principal es mejorar la calidad de vida de las personas, favoreciendo su desarrollo personal, cultural, social y emocional así como contribuir a su integración social y laboral. La creatividad es el camino para promover el desarrollo integral de las personas y el medio para acceder al entorno cultural y social. Las personas obtienen nuevos recursos para la expresión de su mundo interior, y para la comunicación con los otros.

2.2.9 Asociación *Atades*

Asociación Tutelar Asistencial de Discapacitados Intelectuales es una entidad de carácter privado, orientada como fin primordial y genérico a la asistencia y tutela de las personas con diversidad funcional durante todo su ciclo vital. Es una asociación sin ánimo de lucro y su ámbito de actuación comprende la Comunidad Autónoma de Aragón.

Los valores de *Atades* responden a una dimensión social de la discapacidad intelectual, de acuerdo a la categorización establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS): Integración, transparencia, comportamiento ético, calidad, eficiencia, trabajo en equipo, voluntariado, compromiso social e institucional y compromiso con el aprendizaje.

La Asociación organiza distintos proyectos entre los cuales destaca el *El Proyecto Arte y Discapacidad* que nace con la finalidad de fomentar la expresión creativa y artística de las personas con discapacidad intelectual, permitiéndoles desarrollar sus habilidades y capacidades, asumir retos, incrementar su autoestima y el disfrute por el trabajo y potenciar la integración social del colectivo.

Este proyecto de *Atades* da respuesta a dos necesidades básicas: alcanzar en los usuarios una mayor autonomía personal y ofrecerles la posibilidad de tener una ocupación.

Cap 3

OBJETIVOS





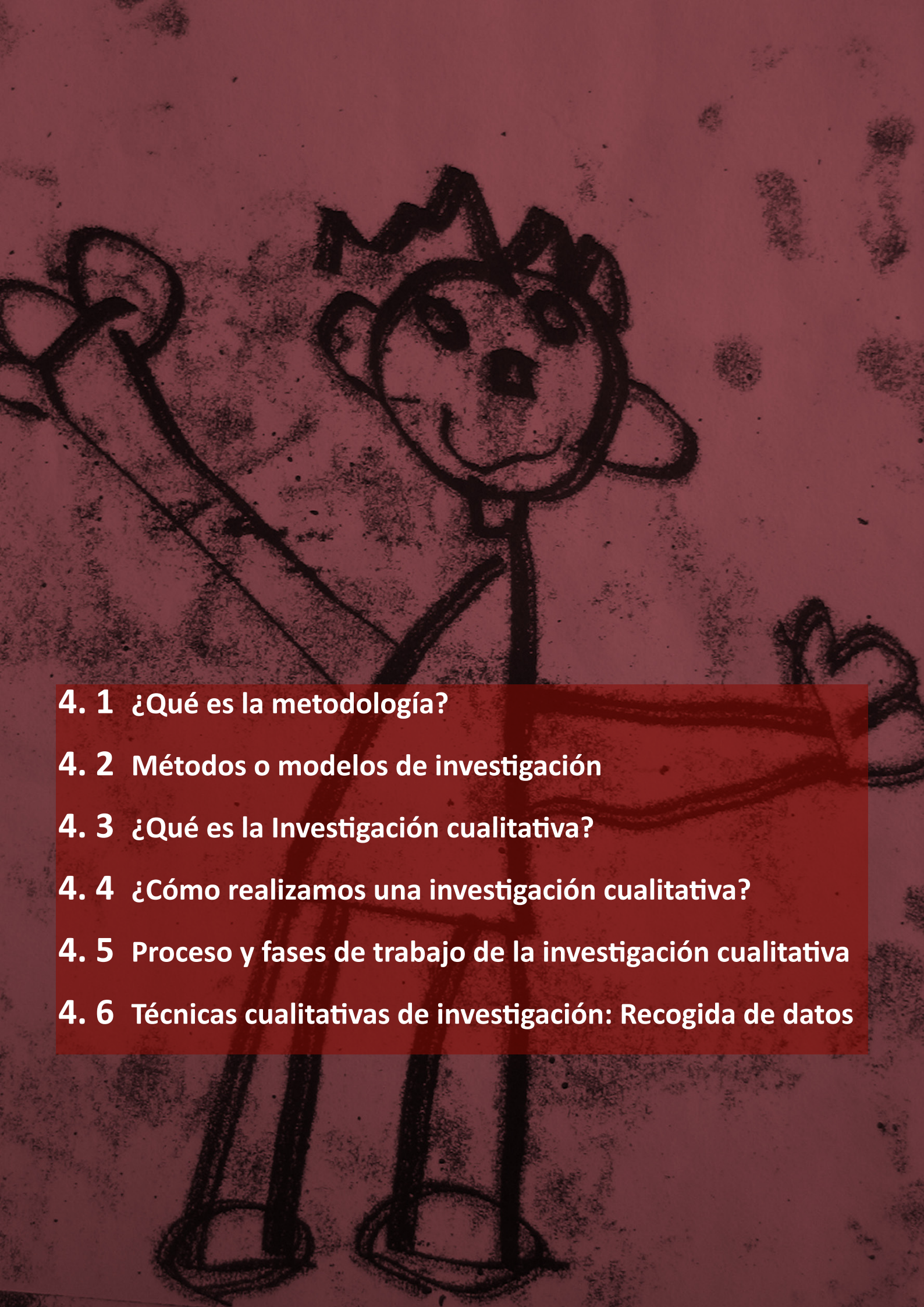
La presente tesis se proyecta con un carácter fundamentalmente práctico, que pretende posicionar activamente a la persona con Diversidad Funcional, como protagonista de las acciones culturales y sociales en los talleres artísticos.

Por este motivo se exponen los siguientes objetivos de investigación de la tesis:

- Analizar el nivel de creatividad de las actividades denominadas artísticas del Centro Ocupacional El Trébol, observando concretamente el desarrollo del taller de manipulados.
- Identificar las necesidades e intereses de las personas con diversidad funcional para desarrollar e implementar actividades artísticas significativas y generar experiencias creativas para su desarrollo cognitivo, lingüístico, personal, social y psicomotor con objeto de mejorar su calidad de vida.
- Valorar si pueden desarrollar su autodeterminación, autoestima, creatividad, autonomía, aspectos cognitivos, comunicación, expresión, habilidades motrices y sociales a través de procesos artísticos como complemento para el bienestar de personas con diversidad funcional.

Cap 4

METODOLOGÍA



4. 1 ¿Qué es la metodología?

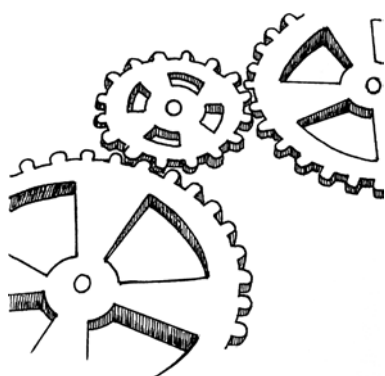
4. 2 Métodos o modelos de investigación

4. 3 ¿Qué es la Investigación cualitativa?

4. 4 ¿Cómo realizamos una investigación cualitativa?

4. 5 Proceso y fases de trabajo de la investigación cualitativa

4. 6 Técnicas cualitativas de investigación: Recogida de datos



Este capítulo va a abordar el estudio de la metodología llevada a cabo en nuestra investigación. Primeramente se define que es metodología, seguidamente se expondrán y se diferenciarán los dos modelos o métodos de investigación existentes, la cualitativa y la cuantitativa. Y finalmente se profundizará sobre la metodología cualitativa, sobre las fases de trabajo y herramientas manejadas para la obtención de datos en nuestra tesis.

4.1 ¿QUÉ ES LA METODOLOGÍA?

La metodología es la ciencia que estudia el método. Proviene del griego μέθοδος (méthodos), que significa “método”, y el sufijo –logía, que deriva de λόγος (lógos) y traduce “ciencia, estudio, tratado”. (RAE, 2010).

Metodología de la investigación es una disciplina de conocimiento encargada de elaborar, definir y sistematizar el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que se deben seguir durante el desarrollo de un proceso de investigación para la producción de conocimiento. Orienta la manera en que vamos a enfocar una investigación y la forma en que vamos a recolectar, analizar y clasificar los datos, con el objetivo de que nuestros resultados tengan validez y pertinencia, y cumplan con los estándares de exigencia científica. La metodología de la investigación, en este sentido, es también la parte de un proyecto de investigación donde se exponen y describen razonadamente los criterios adoptados en la elección de la metodología, sea esta cuantitativa o cualitativa (Pérez, 2004).

Como señala Pérez (2004, p.45):

El investigador debe justificar la elección del método y los instrumentos que considere más adecuados para llevar a cabo la investigación. Se trata de presentar brevemente el diseño genérico para realizar el trabajo, así como los instrumentos que considera más adecuados para dar respuesta a los objetivos formulados.

4.2 MÉTODOS O MODELOS DE INVESTIGACIÓN

Existen dos métodos o modelos de investigación, la investigación cualitativa y la cuantitativa.

La **metodología cuantitativa** es aquella empleada por las **ciencias naturales o fácticas**, que se vale de **datos cuantificables** a los cuales accede por observación y medición. Para su análisis, procede mediante la utilización de las estadísticas, la identificación de variables y patrones constantes. Su método de razonamiento es deductivo, para lo cual trabaja con base en una muestra representativa del universo estudiado (Pino, 2007).

La **metodología cualitativa** es aquella empleada para abordar una investigación dentro del campo de las **ciencias sociales y humanísticas**. Como tal, se enfoca en todos aquellos aspectos que no pueden ser cuantificados, es decir, sus resultados no son trasladables a las matemáticas, de modo que se trata de un procedimiento más bien interpretativo, subjetivo, en contraposición con la metodología cuantitativa. Su método de razonamiento es inductivo: va de lo particular a lo universal. En su caso, se accede a los datos para su análisis e interpretación a través de la observación directa, las entrevistas o los documentos (Pino, 2007).

Presentamos en la Tabla 1 las características de la investigación cualitativa y cuantitativa según Merriam, S. B. (1998, p.16).

PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Foco de la investigación (centro de interés)	Cualidad, (naturaleza, esencia)	Cantidad, (cuánto, cuántos)
Raíces filosóficas	La fenomenología, la interacción simbólica	El positivismo, el empirismo lógico
Conceptos asociados	Trabajo de campo, etnografía naturalista	Experimental, empírica, estadística
Objetivo de la investigación	Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis	Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis
Características del diseño	Flexible, envolvente emergente	Predeterminado, estructurado
Marco o escenario	Natural, familiar	Desconocido, artificial
Muestra	Pequeña, no aleatoria teórica	Grande, aleatoria representativa
Recogida de datos	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones	Instrumentos inanimados (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios, ordenadores)
Modalidad de análisis	Inductivo (por el investigador)	Deductivo (por métodos estadísticos)
Hallazgos	Comprensivos, holísticos, expansivos	Precisos, limitados, reduccionistas

Tabla 1. Las características de la investigación cualitativa y cuantitativa según Merriam, S. B. (1998, p.16)

También tenemos que tener en cuenta una tercera propuesta metodológica que Marín (2005) propone, es la **Arteinvestigación** educativa, como alternativa a los modelos cuantitativos y cualitativos definiendo una metodología que se adapta a las que el mismo define como característica de la investigación en Educación Artística (Antúnez, 2008). Sin embargo y a pesar de estar adaptada a su objeto de estudio (la Educación Artística), esta metodología es todavía incipiente y por lo tanto tiene una serie de tareas pendientes para conformarse como una opción de peso (Antúnez, 2008). Para tal fin Marín Viadel propone trabajar en los siguientes aspectos:

- **Metodológico/institucional:** depurar técnicas, estrategias e instrumentos de investigación.
- **Institucional:** apoyarla desde la investigación en el ámbito universitario.
- **Fáctico:** propiciar y realizar investigaciones en esta línea.
- **Tecnológico:** poner en funcionamiento sistemas multimedia que faciliten su elaboración y difusión

En esta tesis se utiliza una metodología cualitativa, ya que la mayoría de las herramientas empleadas en la obtención de datos son cualitativas y sus conclusiones se basan en experiencias. También podría inscribirse dentro de la Arteinvestigación educativa al manejar como datos para elaborar las conclusiones las obras realizadas por los participantes.

4.3 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA?

Se ha hecho cada vez más difícil encontrar una definición común de la investigación cualitativa que sea aceptada por la mayor parte de sus enfoques e investigadores. La investigación cualitativa no es ya simplemente “investigación no cuantitativa”, sino que ha desarrollado una identidad propia (o quizá múltiples identidades propias).

A pesar de la multiplicidad de enfoques para la investigación cualitativa, es posible identificar algunos rasgos comunes. La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de *ahí fuera* (no es entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales *desde el interior* de varias maneras diferentes (Angrosino, 2012).

- Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias.
- Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación, y en el análisis de ese material.
- Analizando documentos (textos, imágenes, películas, o música) o huellas similares de las experiencias o interacciones.

Lo que estos enfoques tienen en común es que tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, o que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza. Las interacciones y los documentos se ven como formas de constituir procesos y artefactos sociales en colaboración (o en conflicto). Todos estos enfoques representan maneras de significar que se pueden reconstruir y analizar con métodos cualitativos diferentes que permiten al investigador desarrollar modelos, tipologías y teorías (más o menos generalizables) como formas de descripción y explicación de cuestiones sociales (o psicológicas).

4.4 ¿CÓMO REALIZAMOS LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA?

¿ Podemos identificar formas comunes de hacer investigación cualitativa si tenemos en cuenta que hay enfoques metodológicos, epistemológicos y teóricos diferentes para ella y que los problemas que se estudian son muy diversos también? Podemos identificar al menos algunos rasgos comunes de como se hace la investigación cualitativa (Angrosino, 2012, p. 11):

- Los investigadores cualitativos se interesan por acceder a las **experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural** y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias, interacciones y documentos y de los materiales en los que se estudian.
- La investigación cualitativa se abstiene de establecer al principio un concepto claro de lo que se estudia y de formular hipótesis para someterlas a prueba. Por el contrario, los conceptos (o las hipótesis, si se utilizan) **se desarrollan y refinan en el proceso de investigación**.

- La investigación cualitativa parte de la idea de que los **métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia**. Si los métodos existentes no encajan con un problema o campo concreto, se adaptan o se desarrollan nuevos métodos o enfoques.
- **Los mismos investigadores son una parte importante del proceso de investigación** bien desde el punto de vista de su propia presencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio.
- La investigación cualitativa **se toma en serio el contexto** y los casos para entender un problema sometido a estudio. Una gran parte de la investigación cualitativa se basa en estudios de caso o en una serie de ellos, y el caso (su historia y su complejidad) es a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia.
- Una parte fundamental de la investigación cualitativa, desde las notas de campo y las transcripciones hasta las descripciones e interpretaciones y, por último, la presentación de los hallazgos y de la investigación entera, se basa en **el texto y en la escritura**. Por consiguiente los problemas de transformar situaciones sociales complejas (u otros materiales como las imágenes) en texto –los problemas de transcribir y escribir en general– son preocupaciones fundamentales de la investigación cualitativa.
- Aun cuando se supone que los métodos han de ser adecuados a lo que se estudia, **los enfoques para la definición y evaluación de la calidad de la investigación cualitativa tienen que debatirse** (de todos modos) en formas específicas que sean apropiadas para la investigación cualitativa e incluso para enfoques específicos en ella.

4.5 PROCESO Y FASES DE TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. “La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 32).

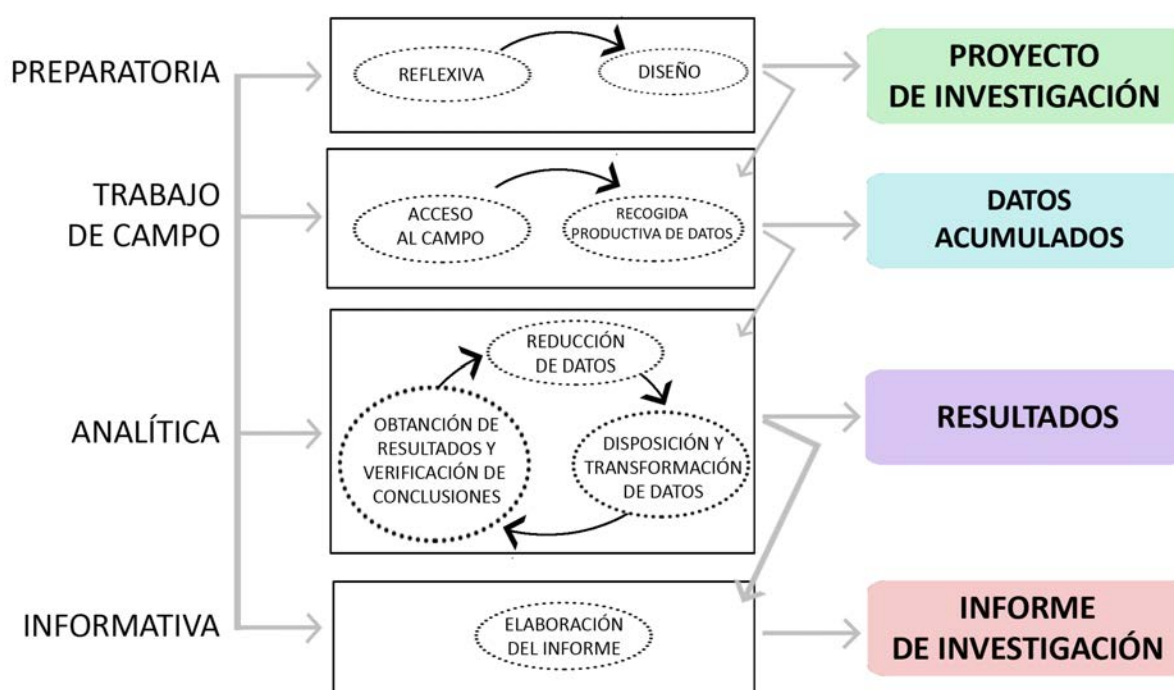
4. METODOLOGÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

El proceso de la investigación pretende dotar al estudio de una dosis empírica que permita que las observaciones objetivas, mediatizadas por cantidad de factores como la cultura, los valores o el contexto social y personal, entre otros, tengan la misma validez y objetividad que las investigaciones empírico-analíticas.

Las fases de investigación, teniendo en cuenta lo anteriormente citado, son las siguientes: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. Esta serie de fases no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación.

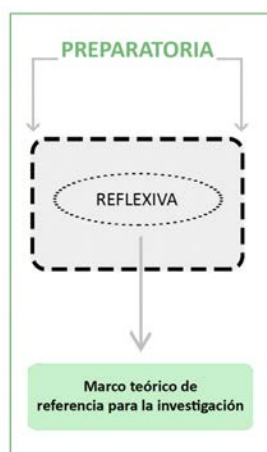
A continuación vamos a describir cada una de estas fases y cómo se han llevado a cabo en nuestra investigación.



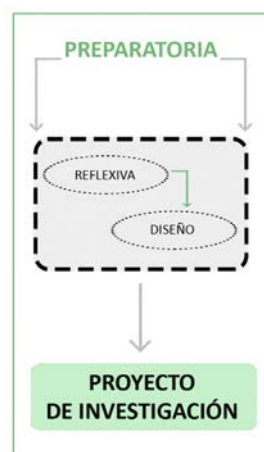
Esquema 1. Fases de la Investigación cualitativa. Fuente: Rogríguez, Gil y García, 1999

4.5.1 Fase Preparatoria

En esta fase inicial de la investigación cualitativa podemos diferenciar dos grandes etapas reflexiva y diseño:



Esquema 1.1. Fase Preparatoria. Fuente: Elaboración propia



Esquema 1.2. Fase Preparatoria 2. Fuente: Elaboración propia

Fase Reflexiva

Se determina el centro de interés a investigar, en nuestro caso será la Educación Artística en las personas con diversidad funcional. En este apartado se ha de tener en cuenta la experiencia y formación de la investigadora, su propia ideología así como su trayectoria personal, profesional y vivencial, el contraste con otras investigaciones o realidades, la necesidad de mejorar la realidad investigada o el interés por el tema como instrumento de mejora. En esta etapa es necesaria también la búsqueda de material bibliográfico sobre el tema para conocer su situación actual; esto fundamentará y dará cuerpo al marco teórico-conceptual que rodea a la investigación, así como el estudio y profundización sobre los diferentes paradigmas, enfoques etc. que permitirán el desarrollo de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Nuestra búsqueda de información teórica se dividió en tres bloques: en primer lugar sobre el concepto de diversidad funcional, qué características presentan las personas con discapacidad intelectual, su desarrollo cognitivo, lingüístico, psicomotor, social y personal. En segundo lugar sobre Calidad de Vida y en tercer lugar sobre Educación Artística en general y sus aportaciones en las personas con diversidad. También se revisaron y leyeron las tesis doctorales relacionadas con nuestro tema de investigación y una primera toma de contacto con el Centro Ocupacional donde se va a realizar el trabajo de campo. En esa primera toma de contacto, la observación nos permite valorar la ausencia de Educación Artística en el Centro u una aproximación del tipo de talleres que podemos llevar a cabo al considerar las aulas, los espacios y los recursos del Centro.

4. METODOLOGÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Fase de Diseño:

Tras el proceso de reflexión teórica, viene el momento de planificar las actuaciones, de diseñar la investigación. En nuestra investigación esta fase implica la planificación de las actividades y talleres artísticos que se ejecutarán en el trabajo de campo.

El diseño abarca y comprende todos los pasos principales de los que consta una investigación y, por lo tanto, supone la elaboración de un calendario, de una fijación de espacios y de compromisos de actuación, un presupuesto económico, un programa de trabajo y un esquema teórico explicativo (Rodríguez, Gil y García, 1996). Pérez Juste (1985, p.71) define el diseño de la investigación como: "...la planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar las preguntas planteadas". En este sentido el diseño de la investigación suele estructurarse a partir de cuestiones como éstas y que nos sirvieron de gran utilidad en nuestra investigación:

¿Qué diseño resultará más adecuado a la formación, experiencia y opción ético-política del investigador?	Diseño de la programación artística adaptada al colectivo
¿Qué o quién va a ser estudiado?	Personas con diversidad funcional
¿Qué método de indagación se va a utilizar?	Método de investigación cualitativa
¿Qué técnicas de investigación se utilizarán para recoger y analizar los datos?	Observación participante, cuaderno de campo, cuestionarios y grupo de discusión
¿Desde qué perspectiva, o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación?	Desde el concepto de Calidad de Vida

Tabla 2. Planificación de la investigación. Pérez Juste (1985, p.71)

Para la realización del diseño no debemos perder de vista los rasgos diferenciales del mismo: su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad educativa objeto de investigación.

4.5.2 Fase de trabajo de campo

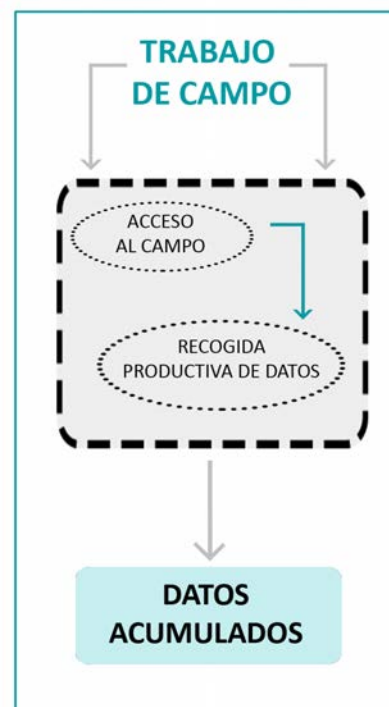
En esta fase, el investigador tiene que enfrentar decisiones relativas al acceso al campo, la recogida productiva de datos y el abandono del campo. Por tanto debe estar preparado para: “confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes, ser flexible, persistente, meticulado y tener capacidad de adaptación” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.10). En esta fase se acumulan datos para la investigación que posteriormente se analizarán.

a. Acceso al campo

Proceso por el cual el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. En los primeros momentos de la investigación las observaciones pueden no estar del todo centradas, y es preciso que el investigador vaya aprendiendo en los primeros días quién es quién y construir un esquema o mapa de los participantes en el lugar y un mapa en la distribución física del escenario.

Dos estrategias que se suelen utilizar en este momento son el vagabundeo y la construcción de mapas. La primera supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través de la recogida de información previa sobre el mismo: qué es un Centro Ocupacional, qué profesionales trabajan en el Centro, cuales son los objetivos que se buscan, qué características presenta el colectivo con el que trabajaremos, características y actividades del Centro, etc.

La segunda estrategia supone un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias, organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipología de actividades, etc. Se diseña una programación artística adaptándose a los espacios y al horario que nos dispone previamente los profesionales del Centro durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo del 2014 y febrero, marzo, abril, mayo y junio del 2015. Se organizan los grupos y se realiza un presupuesto del material.



Esquema 1.3. Trabajo de Campo.
Fuente: Elaboración propia

4. METODOLOGÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

b. Recogida productiva de datos

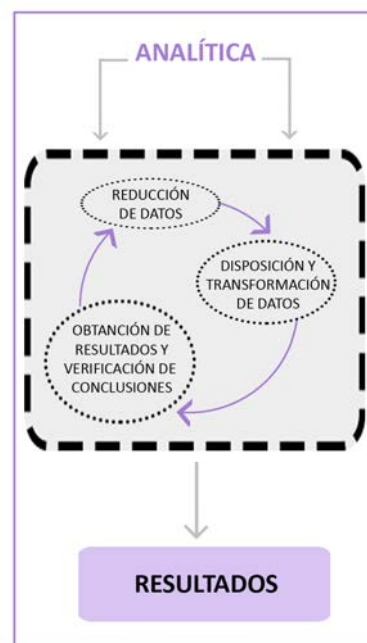
Para recoger y registrar información el investigador cualitativo se servirá de diferentes sistemas de observación (Grabaciones en vídeo, diarios, observaciones no estructuradas) de encuesta (entrevistas en profundidad, entrevistas en grupo) documentos de diverso tipo, materiales y utensilios, etc. En un principio ésta recogida de información será amplia, recopilando todo. Progresivamente se irá focalizando hacia una información mucho más específica. Es preciso asegurar, el rigor de la investigación, de tal forma que se evite la recogida de informaciones innecesarias. Para ello debemos tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. La suficiencia se refiere a la cantidad de datos recogidos, antes que al número de sujetos. La suficiencia se consigue cuando se llega a un estado de *saturación informativa* y la nueva información no aporta nada nuevo. La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y del modelo emergente.

El principio guía del procedimiento en la recogida de datos cualitativos es el de la inspección de primera mano que obliga al investigador a buscar a mayor proximidad a la situación, a la involución analítica de su persona con el fenómeno de estudio, a buscar el foco descriptivo y a estudiar la conducta rutinaria de cada día sin interferencias ni aislamientos artificiales.

En nuestra investigación vamos a emplear para la recogida de datos, la observación, la observación participante, cuaderno de campo, fotografías, cuestionarios y grupo de discusión o focal.

4.5.3 Fase analítica

El análisis y valoración de los datos se inicia cuando el investigador abandona el escenario de actuación. Es un proceso realizado con un cierto grado de sistematización, en el que se establecen una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico. Estas tareas son: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez, Gil y García, 1996). Entre ellas no siempre se establece una sucesión en el tiempo, y pueden ocurrir de forma simultánea, o incluso estar presentes varias de ellas dentro de un mismo tipo de tarea. La tarea que implica



Esquema 1.4. Fase Analítica.
Fuente: Elaboración propia

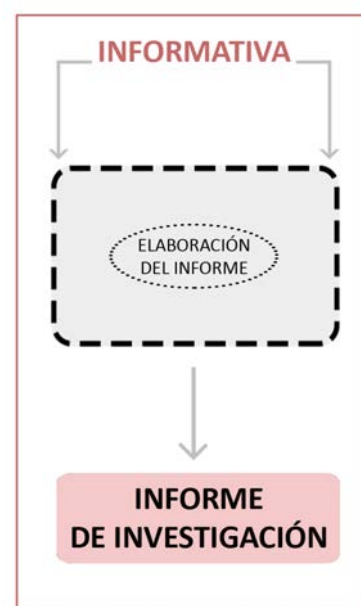
mayor precisión es la de reducción de datos que conlleva a la realización del análisis por fragmentación del texto en elementos singulares o lo que es lo mismo, por categorización. La categorización se realiza atendiendo a criterios temáticos porque permite una mayor variedad de datos, los cuales se codificarán posteriormente para favorecer la descripción, comprensión y profundización en la temática objeto de estudio. En nuestra investigación hemos llevado la reducción de datos en base a nueve categorías: motivación, autoestima, habilidades motrices, habilidades sociales, comunicación/expresión, autonomía, autodeterminación, creatividad y habilidades cognitivas.

Gracias a los cuestionarios y al grupo de discusión o focal, podemos adquirir otros resultados y nuevas conclusiones para confirmar o no si la Educación Artística mejora la calidad de vida de las personas con diversidad funcional en el Centro Ocupacional.

4.5.4 Fase informativa

Esta fase supone la culminación de la investigación y es resultado de las fases anteriores. El proceso de investigación termina con la presentación y difusión de los **resultados y conclusiones finales**. Resultados y conclusiones del estudio que serán el soporte fiable y válido en el que se apoya la interpretación, el conocimiento del fenómeno y la situación estudiada y comprendida por el investigador, en nuestro caso si una programación artística y creativa llevada a cabo en un Centro Ocupacional, mejora la calidad de vida de las personas con diversidad funcional, compartiendo esa comprensión con los demás a través de este informe. Existen dos normas fundamentales de escribir un informe: a) como si el lector estuviera resolviendo el puzzle con el investigador; y b) ofrecer un resumen de los principales hallazgos y entonces presentar los resultados que apoyan las conclusiones (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El informe cualitativo debe ser un argumento convincente presentando los datos sistemáticamente que apoyen el caso del investigador y refute las explicaciones alternativas.



Esquema 1.5. Fase Informativa.
Fuente: Elaboración propia

4.6 TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN: RECOGIDA DE DATOS

Dentro de la investigación cualitativa podemos encontrar diversas técnicas que se utilizan para la recogida de datos: La observación; La observación participante; La entrevista; La entrevista grupal; El cuestionario y el grupo de discusión o focal.

En nuestro caso, la recogida de datos se hará para evaluar si un programa de educación artística para personas con diversidad funcional ayuda a mejorar su calidad de vida y solo vamos a utilizar como instrumento de evaluación la observación, la observación participante, cuestionario y grupo focal. Todo ellos registrado en el cuaderno de campo y con fotografías.

4.6.1 Observación

La observación nos permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce. Cuando exista la sospecha de una posible distorsión o desviación del recuerdo que afecte a los datos, es mejor utilizar la observación antes que otros métodos. En algunos procesos de investigación donde se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar información verbal, como en nuestro caso, ya que muchas personas con diversidad funcional no disponen de comunicación verbal, se debe utilizar la observación en estos casos como método de recogida de datos (Campoy y Gomes, 2009).

La observación tiene como procedimiento un carácter selectivo, guiado por lo que percibimos de acuerdo con la cuestión que nos preocupa, por ello antes de comenzar la investigación, es importante dejar patente la finalidad que perseguimos con ello.

Desde nuestra llegada al centro ocupacional, la observación tuvo como procedimiento un carácter selectivo. Observamos a los participantes dentro del contexto ocupacional, qué actividades realizaban en el centro, qué realizaban en el taller de manipulados, con qué actitud trabajaban, cómo se relacionaban con sus compañeros, qué función desempeñan los profesionales y cómo está organizado el centro, etc. Posteriormente la observación se centró fundamentalmente en la acción y participación de los alumnos en la práctica artística, pero sin dejar de observar de una forma global los acontecimientos en dicho contexto.

Esta observación duró todo el periodo de la investigación, desde la llegada hasta la salida del centro, siempre guiados por lo que percibimos de acuerdo con la cuestión que nos preocupaba,

cómo mejorar la calidad de vida de las personas con diversidad en el centro ocupacional a través de la Educación Artística. A continuación en la tabla 3 podemos observar la planificación del proceso de observación.

LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN		
¿Qué voy a investigar?	Definición del problema	La ausencia de una Educación Artística en un Centro Ocupacional y los beneficios del arte para mejorar la calidad de vida de las personas con diversidad funcional
¿Cómo observar?	Modalidad de observación	Observación selectiva y observación participante
¿Dónde observar?	El escenario	En el Centro Ocupacional de la Fundación Trébol
¿Qué observar?	El enfoque	Se observa el desarrollo cognitivo, comunicativo, psicomotor, social y personal de las personas con diversidad funcional a través de los talleres artísticos para mejorar su calidad de vida
¿Cuándo observar?	La temporalización	La observación se lleva a cabo durante los meses de marzo a mayo del 2014 y de mayo a julio del 2015
¿Cómo registrar?	Las técnicas de registro	Se han registrado datos a través del cuaderno de campo, fotografías, cuestionarios y grupo focal con los profesionales del Centro
¿Cómo analizar?	Las técnicas de análisis	Se han distribuido la información de cada taller en función de nueve categorías de valoración

Tabla 3. La planificación del Proceso de la Observación. García Cuesta, 2011, p. 71

4.6.2 Observación participante

Se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros.

Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. En palabras de Goetz y LeCompte (1998) la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria.

La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante cuestionarios tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación.

Las características básicas de la observación participante son (Goetz y LeCompte, 1998, p.34):

- El objeto de investigación debe ser ajeno al investigador.
- La convivencia en el sistema sometido a estudio supone el pilar fundamental de la aplicación del método.
- El sentido de los comportamientos, actitudes, etc, han de ser vistos desde la perspectiva de los miembros de la comunidad sometida a observación.
- El proceso de interacción ha de basarse en preguntas abiertas, flexibles y oportunas y debe haber una continua redefinición de lo que es problemático, basada en la observación previa, en la información que se va adquiriendo a través del trabajo de campo. Se trabaja en el contexto de un diseño abierto.
- El observador podrá hacer uso de uno o varios papeles en relación a los observados. El investigador adoptará distintos roles dentro de la observación participante. Estos son: participante total; participante como observador; observador como participante, y observador total.

Desde el comienzo de las sesiones de talleres artísticos, se llevó a cabo una observación participante como instrumento en la investigación cualitativa para recoger datos sobre los participantes y sus procesos. Para ello compartiremos con los investigados su contexto, experiencia en los talleres y vida cotidiana en el centro, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, o sea, pretender conocer las experiencias de un grupo desde el interior del mismo.

Además, se hará uso de un diario de campo o cuaderno de notas en el cual se escribirán las impresiones de lo vivido y observado, para poder organizarlas posteriormente. Todo apoyado con una documentación fotográfica.

4.6.3 Cuaderno de campo

Los cuadernos de campo son normalmente block de notas en el que los investigadores escriben o dibujan sus observaciones, ideas, datos, de forma precisa y detallada, de las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo de un experimento o un trabajo de campo. Se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación. Se puede ver como un instrumento cuya aplicación sigue un orden cronológico de acuerdo al avance del proyecto.

Flick (2004, p. 187) lo define como un método de documentación que debe documentar el proceso de acercamiento a un campo, y las experiencias y problemas en el contacto con el campo o con los entrevistados y en la aplicación de los métodos. Se deberían incorporar también hechos relevantes y cuestiones de menor importancia o hechos perdidos en la interpretación, generalización, evaluación o presentación de los resultados, vistos desde las perspectivas del investigador individual. Comparar las documentaciones y las visiones diferentes expresadas en ellos hacen el proceso de investigación más intersubjetivo y explícito.

4. METODOLOGÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Gordo y Serrano (2008) distingue tres tipos de anotaciones que vemos en la Tabla 4 siguiente:

ANOTACIONES	CONTENIDO
Descriptivas	Registro de las prácticas, discursos y situaciones observados
Teóricas	Avance de líneas analíticas que conectan con trabajos previos y otras teorías
Metodológicas	Notas sobre el desarrollo de la práctica observacional que ocupan tanto elementos a tener en cuenta en momentos posteriores de la observación como otros relacionados con la experiencia participativa

Tabla 4. Tipos de anotaciones. Gordo y Serrano (2008).

El material producido por medio de la observación participante nos facilita el análisis de los fenómenos estudiados en una determinada línea. Las diferentes entradas en el cuaderno de campo nos ayudan a ordenar la experiencia observada y nos ilustran esa conexión entre los modos de entender y actuar –entre discursos y prácticas- que perseguimos al aplicar esta técnica.

El trabajo de análisis implica, por tanto, una reflexión sobre lo observado desde los objetivos de nuestra investigación. En ella, la experiencia particular se pone en relación con otros elementos. El conocimiento del tema por medio de otros estudios consultados, los materiales producidos por medio de otras prácticas de investigación y nuestro marco teórico se encuentran con el cuaderno de campo. Así avanzamos en la comprensión del escenario observado, pero también, y sobre todo, en explicaciones más generales y generalizables sobre el fenómeno en estudio. Las notas de campo tienen varias características importantes (Gibbs, 2012, p. 50):

- No son planificadas o estructuradas. Habitualmente, son abiertas, sueltas y a menudo sin reglas y desordenadas.

- Son una manera de representar un acontecimiento, o dar una explicación de él, no el acontecimiento mismo, y son, por tanto, interpretaciones del mundo. Para escribir notas de campo debe ser selectivo. Tiene que identificar ciertas cosas como significativas para su trabajo o para las personas implicadas en el entorno.
- Son descripciones de lo que las personas han hecho o dicho, pero no son simplemente un registro de los hechos. Los relatos no “reflejan” simplemente la realidad.
- En último término, las notas, especialmente cuando se pasan a limpio, se acumulan en un corpus, una colección de escritos que formara la base para su análisis cualitativo y proporcionada ejemplos para sus informes.

A continuación vamos a nombrar todo lo que se ha registrado en nuestro diario de campo durante la investigación:

- Lo que se ha hecho, dónde, cómo y por qué se ha hecho, con fechas y con una indicación del tiempo que se dedicó.
- Lo que ha leído (como registro que contribuirá tanto a su revisión de publicaciones como a su análisis)
- Resúmenes de contactos sobre qué personas, acontecimientos o situaciones estaban implicadas, cuáles fueron los temas o cuestiones principales tratados en el contacto, nuevas corazonadas que generó y que nuevos problemas podría tratar su contacto siguiente
- Que datos se recogieron, como los procesamos y cuáles fueron los resultados
- Logros particulares, callejones sin salida y sorpresas.
- Pensamientos y sentimientos sobre lo que está sucediendo, tanto en el campo como en su análisis.
- Cualquier pensamiento que vino a la mente que pudo ser pertinente para la investigación
- Cualquier otra cosa que influya en usted, especialmente lo que piense sobre la dirección futura de su recogida y análisis de datos.

4.6.4 Fotografías

A lo largo de todo el proceso de la investigación exploratoria, a la fotografía se le han dado diversos usos. De esta manera, Salazar (1997, citado en Jiménez, 2005, p.59) “ha logrado definir tres niveles de uso de la fotografía para la investigación: como respaldo o apoyo de información existente, en la recolección de información y como resultado primario de la investigación”. La fotografía es una herramienta para el registro, organización, clasificación y presentación de material informativo. A través de la fotografía es posible contrastar tipologías de información. Por ejemplo, analizar formas organizativas de los talleres; estudiar cambios secuenciales o procesuales a través del tiempo; o analizar situaciones o relaciones entre los participantes. También es posible descubrir detalles que a simple vista no se perciben, pero que más tarde se observan, luego del análisis de imagen y relaciones entre cada fotografía como un conjunto; entre otras posibilidades.

Otra función de la fotografía en la investigación ha sido por un lado la estimulación del recuerdo y por otro, la captación de la realidad como testimonio de los hechos ocurridos en nuestro campo de actuación.

4.6.5 Cuestionario

No puede decirse que los cuestionarios sea una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa. Más bien, el empleo de los cuestionarios suele asociarse a enfoques y diseño de investigación típicamente cuantitativa, no obstante, el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa.

Bisquerra (1989, p.88) define el cuestionario como “un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo característica o variables que son objeto de estudio” y según Aguirre (1995, p. 176), el cuestionario consiste en “una lista de preguntas que se pasan a una muestra representativa de la población que se quiere estudiar, teniendo en cuenta que la calidad de estas preguntas estará directamente relacionada con el alcance del análisis de los resultados”. Un cuestionario es una técnica que se elabora (al menos en su forma más conocida) para sondear las opiniones de un grupo relativamente numeroso de sujetos, invirtiendo cada uno de ellos un tiempo mínimo. El número de preguntas recomendables para un cuestionario es de menos de treinta.

Ander-Egg (1980, citado en Pino, 2007, p. 34) ofrece las siguientes indicaciones respecto a la elección de preguntas:

- Incluir solamente preguntas que tengan una relación directa con el proceso en sí.
- Tener en cuenta los requisitos y necesidades establecidas en los planes de modificación de la encuesta.
- Dentro de lo posible, se buscará que los datos obtenidos sean comparables.
- Las preguntas deben ser de tal naturaleza y forma que los individuos interrogados pueden responderlas sin mayores dificultades.
- Deben evitarse todas las preguntas confidenciales, las que tocan el fuero íntimo de las personas.
- No deben incluirse preguntas que exijan excesivo trabajo a quienes han de responderlas.

En nuestra investigación vamos a realizar tres cuestionarios. Uno a los participantes al finalizar cada taller, otro a los profesionales del Centro y el último a determinados Centros Ocupacionales de Madrid.

El primer cuestionario que realizamos en nuestra investigación se diseña para obtener respuestas del mismo tipo de preguntas para establecer relaciones posibles entre las respuestas y va dirigido a cada uno de los participantes de los talleres artísticos. Serán preguntas sencillas, cortas y claras con fácil acceso de resultados dirigidas a las personas con diversidad funcional al finalizar los talleres. Para que los participantes recuerden los talleres que se realizaron a lo largo de todo el trabajo de campo, se dispondrán sus obras sobre la mesa y se relatarán anécdotas y se harán preguntas a modo recordatorio de todo lo relacionado con lo acontecido en cada sesión. (Por ejemplo: En relación a la obra Land Art se recordará como fuimos recopilando el material orgánico en el parque).

CUESTIONARIO A PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL
<ul style="list-style-type: none">• ¿Te han gustado los talleres?• ¿Cuál te ha parecido dificultoso?• ¿Has aprendido cosas nuevas?• ¿Te ha gustado trabajar con el barro, acrílicos, pinceles?• ¿Te han gustado las obras que has realizado?• ¿Cuál es la que más te ha gustado de las que has realizado?• ¿Cuál es la que más te ha gustado de tus compañeros?
Tabla 5. Cuestionario. Elaboración propia.

El segundo cuestionario que llevamos a cabo en esta investigación es el que se dirige hacia los profesionales del Centro Ocupacional donde realizamos los talleres artísticos. Este cuestionario nos da una visión íntima de las opiniones personales de cada compañero que ha estado vinculado a la investigación desde el principio hasta el final, teniendo una visión más objetiva acerca de cómo influye el arte en las personas con diversidad funcional puesto que conocen más de cerca a estas personas y conocen sus carencias, fortalezas, debilidades y características específicas de cada uno de ellos. También los profesionales del Centro nos darán una opinión personal de la importancia que supone la Educación Artística en el contexto en el que trabajan y cuáles pueden ser sus beneficios.

CUESTIONARIO A LOS PROFESIONALES DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none">• 1. Desde tu punto de vista ¿crees que la educación artística en el Centro ocupacional mejora la calidad de vida de sus usuarios?• 2. Qué actitud/comportamiento has observado en los chicos frente a los talleres?• 3. ¿Crees que el arte debería formar parte del programa en los Centros Ocupacionales por los beneficios que aporta?• 4. ¿Crees que el proceso creativo puede mejorar los aspectos cognitivos, las habilidades motrices, la autodeterminación, la creatividad, la autoestima, las habilidades sociales, la comunicación, la autonomía y la motivación?
Tabla 5.1. Cuestionario a las profesionales del Centro Ocupacional El Trébol. Elaboración propia

El tercer cuestionario va dirigido a los Centros Ocupacionales de Madrid para ver si existen programas en Educación Artística y qué visión tienen del proceso creativo en este contexto.

CUESTIONARIO A LOS CENTROS OCUPACIONALES

- 1. ¿Cuentan con actividades artísticas en su centro?
- 2. ¿Tienen experiencias previas en actividades artísticas?
- 3. ¿Han considerado las Actividades artísticas? ¿Merecen la pena?
- 4. ¿Con que personal cuentan o les gustaría contar como apoyo en sus centros?
- 5. ¿Qué actividades alternativas se ofrecen a las PDF?

Tabla 5.2. Cuestionario a los Centros Ocupacionales de Madrid.
López, L. (2015, p. 460)

4.6.6 Formulario-Resumen

Al terminar cada sesión o taller artístico, la educadora completa un formulario resumen basado en el formulario creado por el equipo de investigación coordinado por la doctora Ullán y el doctor Belver y colaboradores, para personas con alzhéimer (Ullán, A. et. al, 2012, p. 425) acerca de cada participante siguiendo el formato que se detalla en la Tabla 6. Además se efectúa una pequeña descripción sobre las actitudes y reacciones observadas da cada participante y unas consideraciones sobre el grupo que había participado en cada sesión.

Es importante enfocar el formulario en base a las nueve categorías de valoración de los talleres, porque facilitará posteriormente el análisis de los resultados. Las categorías con: Autoestima, Autonomía, Habilidades sociales, Creatividad, Autodeterminación, Habilidades motrices, Habilidades cognitivas, Motivación, Comunicación/Expresión.

4. METODOLOGÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

1. Fecha	
2. Identificación del taller	
3. Nombre del participante	
4. ¿Ha manifestado interés y atención en el proceso del taller?	a. Sí, de forma continua durante toda la duración del mismo b. Sí, pero con intervalos c. No d. No se podría decir
5. Durante el proceso creativo, ¿ha elegido el tema en su obra artística?	a. Sí b. No c. Sí, pero con ayuda del educador
6. ¿Solucionó el problema al que se enfrentaba con la realización de la obra?	a. Sí b. No
7. ¿Utilizó con destreza el material con el que trabajó?	a. Sí b. No
8. ¿Se comunicó con sus compañeros de forma positiva o su comportamiento fue disruptivo?	a. Sí, su comportamiento fue positivo b. No, su comportamiento fue disruptivo
9. ¿Logró realizar su trabajo con total autonomía o requirió ayuda de la maestra?	a. Sí, lo realizó con autonomía propia b. No, necesitó de ayuda de la maestra
10. ¿Al terminar su trabajo, hizo algún comentario positivo al respecto?	a. Sí b. No c. No se podría decir
11. ¿Ha sido creativo?, ¿Se ha expresado con libertad?	a. Sí b. No
12. ¿Ha disfrutado con la participación en el taller?	a. Sí, claramente, lo afirma o se observa sin ambigüedad b. Sí, posiblemente (es una deducción de los observadores) c. No podemos afirmar nada al respecto d. No ha disfrutado (se ha observado desagrado o disconformidad)
13. Observaciones individuales sobre cada participante	
14. Observaciones sobre el grupo	

Tabla 6. Reelaboración a partir del Formulario Resumen de Ullán, A. et al. (2013)


4.6.7 Grupo de discusión o focal

Está formado por un grupo reducido de personas (es recomendable que los grupos sean pequeños para asegurar que todos tomen parte en la discusión, pero que sean lo suficientemente grandes para que contribuyan a la diversidad de las perspectivas) que se reúnen para intercambiar ideas sobre un tema de interés para los participantes, a fin de resolver un problema o tratar un tema específico. La sesión está cuidadosamente planificada y se rige por las normas propias del proceso (Campoy y Gomes, 2009).

En nuestra investigación se va a llevar a cabo un grupo de discusión, reuniéndose la educadora investigadora con los profesionales del centro con el fin de que se hable del tema de discusión: la educación artística y la calidad de vida en las personas con diversidad funcional. El grupo de discusión pretende construir y garantizar una situación o escenario en el que los participantes puedan expresar sus propias opiniones con toda libertad y de la manera más espontánea posible. La finalidad del grupo de discusión es obtener diferentes perspectivas de cómo perciben o comprenden el problema de investigación. El grupo de discusión puede generar ideas y proporcionar preguntas para la investigación.

Cap 5

MARCO
TEÓRICO

- 
- A woman with dark hair and a headband is looking down. She is wearing a watch on her left wrist. The background is a wall with various items pinned to it. A large, intricate web of string and buttons is draped over the scene. A semi-transparent red rectangle is overlaid on the image, containing a list of topics in white text.
- 5. 1 Discapacidad Intelectual**
 - 5. 2 Diversidad Funcional**
 - 5. 3 Desarrollo diferencial de las personas con diversidad funcional**
 - 5. 4 Desarrollo cognitivo en la diversidad funcional**
 - 5. 5 Desarrollo comunicativo-lingüístico en la diversidad funcional**
 - 5. 6 Desarrollo personal y social en la diversidad funcional**
 - 5. 7 Desarrollo psicomotor en la diversidad funcional**
 - 5. 8 Calidad de vida**
 - 5. 9 Arte, Educación Artística y Creatividad**
 - 5. 10 La Educación Artística en la diversidad funcional**
 - 5. 11 Inclusión mediante el arte. Sociedad y Proyectos**

T₁₀ E₆ O₂ R₅ I₁ C₇ O₃

M₃ A₄ R₂ C₅ O₁

5.1 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

5.1.1 Evolución y Concepto de Discapacidad Intelectual

El concepto de discapacidad ha evolucionado de manera sensible a lo largo de los últimos años. Desde una perspectiva paternalista y asistencial de la discapacidad, que miraba al sujeto como a un ser dependiente y necesitado de atención constante, se ha progresado hacia un nuevo enfoque que concibe a la persona con discapacidad como un individuo con habilidades, recursos y potencialidades.

Fue a comienzos del siglo XV cuando se crearon los primeros psiquiátricos. La finalidad de estos centros era estrictamente médica: se trataba de rehabilitar a las personas con discapacidad psíquica. El problema es que la extensión de las prácticas psiquiátricas contribuyó a un internamiento masivo y cronificado de este colectivo, abandonándose de esta forma la concepción religiosa de la enfermedad pero, al mismo tiempo, fabricándose la locura (Foucault, 2010). Las personas con discapacidad mental fueron consideradas de forma negativa, como seres subhumanos, hasta principios del siglo XX. Para la sociedad de la época, estas personas infundían temor y representaban una amenaza, pues se les relacionaba con el crimen, la pobreza o la promiscuidad.

La conceptualización se transformó, tras la II Guerra Mundial, con el formidable avance de la ciencia y la medicina, evolucionando el tratamiento médico hacia un enfoque más asistencial (el modelo médico de la discapacidad centrado en los déficits ha dominado los planteamientos educativos hasta los años 70). No obstante, dicho enfoque, con estereotipos más pietistas y presuntamente humanos, creó la estigmatización de las personas con discapacidad (estigmatización aún vigente). Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son víctimas necesitadas de caridad, benditos inocentes, “niños de Dios”, eternos niños que deben ser protegidos y cuidados, por lo que era impensable asumir que pudieran llegar a ser autosuficientes, que tuvieran un trabajo o vivieran independientemente (González-Torres, 2005).

Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, hacia los años 60, comienza a gestarse una concepción más positiva de la discapacidad, centrada en el desarrollo de competencias y que ha adquirido fuerza en los años 90. Se reconoce que el contexto social es uno de los factores determinantes en el nivel de las limitaciones que la persona presenta, pudiendo potenciarlas o mitigarlas. Entre los factores que han contribuido a este cambio se pueden destacar (Wehmeyer, Sands, Knowlton y Kozleski, 2002, citado por González Torres y Peralta, 2005, p.276):

5. MARCO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- La introducción del principio de normalización y el movimiento paralelo en favor de la desinstitucionalización;
- Los movimientos sociales de las propias personas con discapacidad y de diversas asociaciones que abogan por sus derechos civiles;
- El impulso de los principios de inclusión, integración, *empowerment* y los movimientos de vida independiente (*independent living*);
- Y el desarrollo de una nueva legislación de protección de los discapacitados que proporciona cobertura para un mayor acceso a la educación, al mundo del trabajo y a la vida comunitaria

En suma, las fases de la evolución del concepto de discapacidad, así como de su consideración y tratamiento social, han sido las siguientes:

ÉPOCA	ENFOQUE	TRATAMIENTO	ACTITUD A NIVEL SOCIAL
En las culturas antiguas	Enfoque mágico-religioso: la locura y los grandes trastornos físicos o sensoriales son debido a la intervención de poderes sobrehumanos que ponen a prueba o castigan a las personas por algún mal cometido.	Remedios: magia e intervención de brujos y Chamanes, masajes, baños, hierbas...	Objeto de rechazo y a veces causa de muerte. Postración pasiva y culpabilizada.
Desde el s. XV	Enfoque técnico y secularizado: la discapacidad como resultado de fenómenos naturales (accidentes) que requieren una terapia adecuada, igual que otras enfermedades.	Instituciones manicomiales orientadas a la rehabilitación con tratamientos que persiguen la inserción social de los pacientes.	Internamiento masivo, las tareas terapéuticas fueron sustituidas por la custodia y cronificación de los atendidos.
Finales s.XIX y II Guerra Mundial	Enfoque médico y asistencial: Identificación y explicación de muchos trastornos, relacionados con factores físicos (bioquímicos, traumáticos o perinatales) como psíquicos (formas de aprendizaje o socialización infantil)	Tención educativa y asistencial. Implicación del estado. Creación de "Centros Especiales" de educación y ocupación.	Efecto estigmatizador: Prevalecen las etiquetas y una política paternalista que refuerza la dependencia respecto a las instituciones y el desarrollo de nuevas formas de discriminación social y laboral.
2ª mitad s.XX	Se pone acento en el origen social de la discapacidad, prevención, rehabilitación e inserción comunitaria.	Se favorecen centros de salud y servicios comunitarios. Se defiende la inclusión y normalización escolar y laboral con el soporte que sea necesario	Movimiento social, a través de asociaciones, formadas por personas con discapacidad y familiares, que defienden los derechos de las personas con discapacidad.

Tabla 7. Fuente: Comunidad de Madrid. (2010)

5.1.2 Principio de normalización

El principio de normalización e integración de Bank-Mikkelsen (1975) contempla la normalización como la posibilidad de que la persona con discapacidad intelectual desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. W. Wolfensberger (1972, p. 41), por su parte, definirá la normalización como:

La utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.).

Así, normalizar es aceptar a la persona con discapacidad tal como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normalizada y plena posible.

No cabe duda de que el principio de normalización, formulado por Mikkelsen, se ha convertido en el pilar más importante para desarrollar esta reorientación en la forma de concebir la discapacidad. Este principio ha ejercido un enorme impacto en la manera de orientar y dirigir los servicios para las personas con discapacidad intelectual, así como a la hora de fomentar movimientos de desinstitucionalización y de servicios más integrados en la comunidad.

5.1.3 Los movimientos organizados por personas con discapacidad

Bersani (Wehmeyer y otros, 1998) distingue tres “olas” en relación a las personas con discapacidad. La primera, entre 1850 y 1950, fue la de los profesionales que solicitaban mayor desarrollo profesional para ocuparse de estas personas. Entre 1940 y 1950 destacan las voces de los padres de niños con discapacidad que se organizan y demandan mejores servicios. Posteriormente, la emergencia de organizaciones compuestas por los propios discapacitados ha jugado un papel crítico en los movimientos de defensa que han impulsado el concepto de autodeterminación. Driedger (1989) concretamente distingue tres ramas dentro de esta tendencia que nace en los años 70 (González-Torres, 2005, p. 277):

- a. El movimiento de vida independiente, que se desarrolló paralelamente al principio de normalización, tomando un gran impulso en América con la *Rehabilitation Act* de 1973 y alcanzando su punto álgido en los años 80. Su objetivo es capacitar a las personas con discapacidad para vivir de la forma más independiente posible dentro de sus comunidades.
- b. Los grupos de auto-ayuda, que son organizaciones de ciudadanos con discapacidad (consumer organization) que se han formado en todo el mundo con el objeto de solicitar apoyos financieros para mejorar la calidad de los servicios dedicados a ellos y conseguir el desarrollo de legislaciones de protección para combatir la discriminación y lograr acceso a vivienda, empleo, educación y otros derechos civiles.
- c. Los llamados grupos de auto-defensa (self-advocacy groups) florecen en los años 80 y constituyen un movimiento de derechos civiles de amplio espectro. Con sus acciones han ido cambiando la filosofía y configuración de los servicios educativos y asistenciales, las legislaciones y las expectativas sociales, creando una nueva conciencia social sobre sus capacidades y derechos.

5.1.4 Concepto de Retraso mental

5.1.4.1 Novena edición de la AAMR.

En el año 1992 la Asociación Americana para el retraso Mental (AAMR), en su **novena edición**, definió el retraso mental como:

Limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad. (Luckasson et al., 1992, p. 1)

Esta definición del retraso mental significó un cambio radical del paradigma (Verdugo, 1994) que tradicionalmente se venía utilizando. El concepto de Discapacidad Intelectual pasó de ser un concepto médico y reduccionista, a verse desde una perspectiva ecológica, basada en la **interacción del individuo con su contexto** (Schalock y Verdugo, 2003) y hacia la necesidad de que se apliquen **apoyos personalizados** de forma sistemática para mejorar el funcionamiento humano (Schalock y cols., 2009). La discapacidad deja de ser un rasgo de la persona, absoluto y fijo, interpretado desde el punto de vista negativo, es decir, como un déficit o una carencia

(concepto médico entendido como una enfermedad) a entenderse como un fenómeno propiamente humano que tiene en su origen tanto en factores de naturaleza social como en factores de tipo orgánico.

Se contempla a la persona con sus capacidades (pueden aprender, progresar y adquirir habilidades que la capaciten para una mayor autonomía personal) y sus desventajas motivadas por sus déficits están más relacionadas con las carencias, los obstáculos y las barreras que existen en el entorno social que en la propia persona discapacitada. De esta manera se empezó a manejar un enfoque multidimensional, y se introdujo el concepto de “apoyos”.

Desde esta perspectiva interaccionista se plantean tres elementos que se encuentran en estrecha interrelación:

- Las posibilidades o habilidades de la persona con discapacidad intelectual con relación a los distintos entornos en los que participa habitualmente,
- Las posibilidades de participación funcional en estos entornos.
- La adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que las personas con las que interaccionan (familiares, profesionales) les puedan proporcionar. En este sentido, los apoyos cobran una gran importancia para poder contribuir a un nivel de optimización de la participación funcional en cada uno de los entornos en los que se desenvuelve este colectivo.

Estos tres componentes se organizan en un enfoque multidimensional, proponiendo para ello un modelo que comprende cuatro dimensiones sobre las cuales se describirán las capacidades y limitaciones de estas personas para poder planificar los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento diario. Las cuatro dimensiones del sistema propuesto en el año 1992 fueron las siguientes: Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas Dimensión II: Consideraciones Psicológicas / Emocionales Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas Dimensión IV: Consideraciones Ambientales (González-Pérez, 2003).

En lugar de diagnosticar y clasificar a las personas con retraso mental y con esa información determinar los tratamientos y servicios que necesitan, se planteó una evaluación multidimensional en base a la interacción con los contextos en los que se desenvuelven para determinar los tratamientos y servicios necesarios.

Además, se prestó una gran atención a los apoyos, proponiendo un sistema de clasificación basado en la intensidad de los apoyos que requieren las personas con retraso mental (limitado, intermitente, extenso y generalizado) en lugar de un sistema basado en los niveles de inteligencia del individuo (ligero, medio, severo y profundo) como se venía haciendo, ya que categorizar a

los individuos en base al nivel del CI promueve la visión según la cual la discapacidad intelectual es un rasgo fijo del individuo, lo cual perjudica claramente las posibilidades de mejoría de la persona.

Luckasson (Verdugo, 1994, p. 34) define los apoyos como:

Los recursos y las estrategias que promueven los intereses de las personas con o sin discapacidades, que los capacitan para acceder a la información y a relacionarse en entornos de trabajo y de vida integrados, y que incrementan su interdependencia/independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción.

5.1.4.2 *Décima Edición de la AAMR*

La **décima edición** (Luckasson et.al; 2002) de la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR), se puede considerar como una revisión de la anterior; donde se mantuvieron características importantes como el propio término de “retraso mental” (eliminado en el 2007), la orientación funcional y el énfasis en los apoyos. Sin embargo, hubieron cambios y aportes importantes, como incorporación de una quinta dimensión “participación, interacción y roles sociales” y además, se avanza en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. También se propuso una mayor precisión en la medición de la inteligencia y la conducta adaptativa; que permite una visión diferente del constructo de conducta adaptativa, en la que se eliminan las diez habilidades adaptativas de la definición de 1992, y se organiza en torno a tres tipos de habilidades: conceptuales, sociales y prácticas. Así se define la discapacidad intelectual como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (Luckasson et al., 2002, p.32).

Según la AAMR (2002) para poder aplicar la definición deben tomarse en consideración las cinco premisas siguientes:

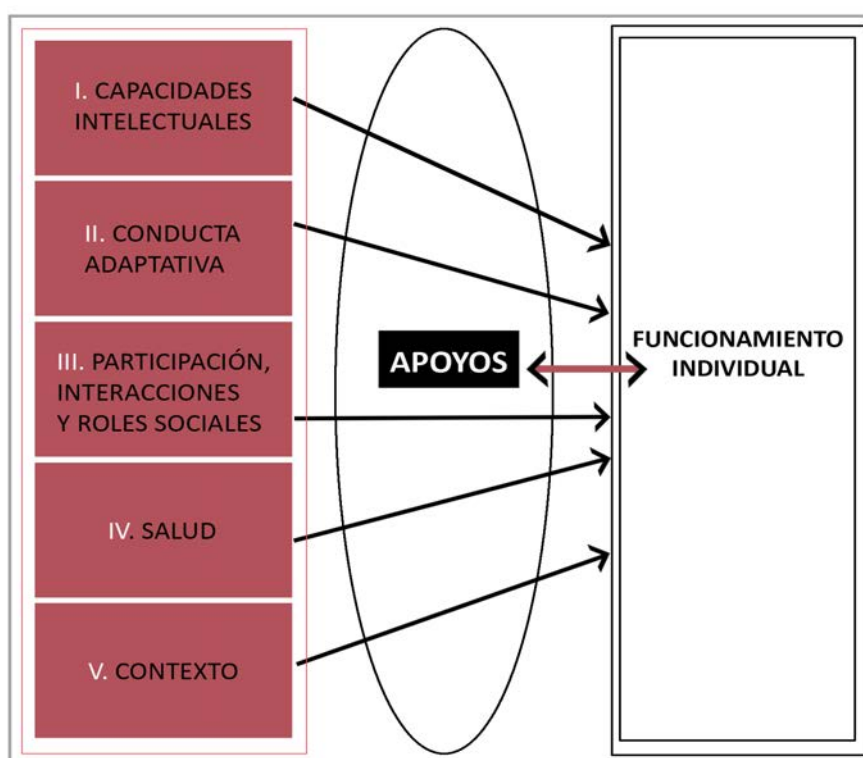
1. Las limitaciones que presenta el individuo en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes sociales típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación, aspectos sensoriales, motores y factores comportamentales.
3. En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades adaptativas.

4. Un propósito importante de la descripción de las limitaciones es el de desarrollar un perfil de los apoyos adecuados.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará.

Dimensiones de la discapacidad intelectual

El modelo teórico de la Discapacidad Intelectual está formado por cinco dimensiones que abarcan aspectos diferentes de la persona y del contexto con vistas a mejorar el funcionamiento individual: habilidades intelectuales; conducta adaptativa (conceptual, social y práctica); participación, interacciones y roles sociales; salud (salud física, salud mental, etiología); y contexto (ambientes y cultura). Todas estas dimensiones no constituyen compartimentos estancos, sino que se retroalimentan unas con respecto a otras (Esquema 2).

Veamos a continuación los aspectos principales que incluye cada dimensión.



Esquema 2. Modelo teórico de retraso mental. Fuente: Luckasson et.al; (2002, p.10).

I. Habilidades intelectuales

La inteligencia, que es una capacidad que incluye “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Luckasson et al., 2002, p. 40). Asimismo, la inteligencia constituye una capacidad más profunda y amplia que permite la comprensión del ambiente. Por tanto, la inteligencia no se expresa solamente a la hora de aprobar un examen o de adquirir una habilidad académica determinada, sino que representa una tentativa de organización, clarificación y explicación sobre por qué y de qué manera las personas tienen diferencias con relación a su capacidad para la superación de barreras a través del pensamiento y la comunicación verbal y no verbal, para la adaptación eficaz a los distintos ambientes, para la comprensión de ideas elaboradas y complejas o para el aprendizaje desde la experiencia personal (González-Pérez, 2003). Para diagnosticar la DI, evaluar la inteligencia es un elemento determinante. No obstante, hay que tener en cuenta que las limitaciones en esta dimensión no bastan para diagnosticar la DI, sino que además han de tenerse en cuenta las otras cuatro variables o dimensiones.

II. Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas)

Siguiendo a Luckasson et al. (2002, p. 73), la conducta adaptativa es “el conjunto de habilidades conceptuales (lenguaje, lectoescritura, dinero y autodirección), sociales (expectativas sociales, conductas de otros y propias) y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria”.

Estas capacidades o habilidades, que han de tenerse en cuenta con relación al resto de dimensiones y que tendrán una importancia diversa en función de si se usan para diagnosticar, clasificar o planificar apoyos, han de estudiarse en el marco de ambientes culturales de las comunidades, vinculándolas siempre a las demandas personales de apoyos.

III. Participación, interacciones y roles sociales

Se considera que una persona tiene un comportamiento con funcionamiento de adaptación cuando está involucrada de forma activa con su entorno —lo que se traduce en que interactúa

con individuos, participa en todo tipo de situaciones, asiste a eventos, asume roles, que aluden a actividades que se valoran como normales para grupos determinados de edad, incluyendo aspectos personales, educativos, profesionales, éticos, etc.

Con respecto a la participación y la interacción de las personas —que se evalúa observando de forma directa las interacciones de dichas personas con su entorno material y social en las actividades de la vida cotidiana (Verdugo, 2003) —, hay que decir que tanto la existencia de barreras de tipo físico y social como la carencia de recursos y servicios comunitarios pueden limitarla de forma significativa. Y esta limitación puede dificultar seriamente el desempeño de un rol social valorado.

IV. Salud física, mental y etiológica

Todos los expertos reconocen que las condiciones de salud —la cual se concibe como un estado de bienestar en un sentido integral, es decir, físico, mental y social— tienen la posibilidad de ejercer un efecto facilitador o inhibidor en el funcionamiento humano (el cual está influido por todo tipo de condiciones que sean susceptibles de alterar su salud física, mental o anímica), influenciando a su vez al resto de dimensiones.

V. Contexto (ambiente y cultura)

Se puede definir la discapacidad como la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual de un determinado contexto social. Debido a que la discapacidad implica una clara desventaja para la persona discapacitada, parece claro que el contexto debe ayudar lo máximo posible en este sentido, siendo predecible, potenciando el bienestar de la persona, fomentando su estabilidad y dándole oportunidades.

En cuanto a la proporción de oportunidades, lo primero que debemos saber es que estas implican varios aspectos: desde la experiencia de la autonomía, la toma de decisiones y el control (es decir, la elección) hasta la oportunidad de aprender y llevar a cabo actividades funcionales y significativas (esto es, la competencia), pasando por el respeto mutuo y la relevancia de la presencia y la participación activa, igualitaria y consciente del individuo en la vida comunitaria. En suma, se trata de brindar servicios y apoyos en el ámbito educativo, del alojamiento, del empleo y de las actividades recreativas en ambientes en los que la persona sea incluida y se propicie su crecimiento y desarrollo como ser humano.

5.1.5 Concepto de Discapacidad intelectual

5.1.5.1 Undécima Edición de la AAIDD

Con la **undécima edición** en 2010 del Manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), coordinada por Robert L. Schalock y su grupo de colaboradores en el año 2010, se mantienen la definición de 2002, incluyendo los siguientes cambios: La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) pasa a denominarse Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD); La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona y se elimina definitivamente el término de Retraso Mental por el de Discapacidad Intelectual.

El concepto de retraso mental considera la discapacidad como un defecto en el interior de la persona, mientras que la discapacidad intelectual considera la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona (de forma implícita se considera capacidad limitada como resultado de deficiencia neural) y el contexto en el que la persona funciona. El término retraso mental hace referencia a una condición interna de la persona (lentitud de pensamiento); discapacidad intelectual se refiere a un estado de funcionamiento, no a una condición. Ambas construcciones, sin embargo, consideran la condición (como en el caso de retraso mental) o el estado de funcionamiento (como en el caso de discapacidad intelectual) como mejor definida, constitutivamente u operacionalmente, en términos de limitaciones en el funcionamiento humano normal (Wehmeyer et al., 2008).

El cambio de concepción de la discapacidad que se refleja en el término discapacidad intelectual, planteado en el 2007, tiene un enorme impacto sobre la forma en que la sociedad reacciona ante las personas con discapacidad intelectual. La adopción del nuevo término implica una comprensión de la discapacidad consistente con una perspectiva ecológica y multidimensional, y requiere que la sociedad responda con intervenciones centradas en las fortalezas individuales y que enfatizan el papel de los apoyos para mejorar el funcionamiento humano. Además, nuestro marco teórico del funcionamiento humano reconoce que la manifestación de la discapacidad intelectual implica la relación dinámica y recíproca entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados (Wehmeyer et al., 2008)

5.1.6 Clasificación de la discapacidad intelectual

Son múltiples los criterios que se han usado históricamente para clasificar a las personas con distintos tipos y grados de discapacidad: clínicos, psicométricos, educativos o administrativos. Con objeto de clasificar hoy la discapacidad intelectual se pueden usar diversos criterios que tienen bases distintas. Por ejemplo, puede haber criterios fundamentados en el grado de intensidad de apoyo que necesita la persona, en el nivel de inteligencia promedio, en la etiología o en la evaluación de la conducta de adaptación.

Los cuatro niveles de intensidad de los apoyos necesarios son (González-Pérez, 2003):

- **Nivel intermitente:** la intensidad puede ser alta o baja en función de los requerimientos específicos de la persona. Se trata de apoyos en cuestiones fundamentales y son de naturaleza episódica.
- **Nivel limitado:** se trata de apoyos limitados en el tiempo. Implican normalmente un menor coste que los niveles más intensos de apoyo.
- **Nivel amplio o extenso:** se trata de ayudas regulares en determinados ambientes. No están limitados temporalmente.
- **Nivel generalizado:** es un tipo de apoyo que tiene como características básicas su constancia y su alta intensidad. Este tipo de apoyos suele requerir una gran cantidad de personal cualificado. Asimismo, hablamos de apoyos generalmente más invasivos que en el nivel amplio o limitado temporalmente.

Entendemos que el empleo de tal o cual sistema clasificatorio ha de tener un objetivo eminentemente práctico, propiciando así la comunicación entre profesionales. Asimismo, cualquier sistema de clasificación puede tener fines administrativos, esto es, puede servir para establecer la necesidad concreta de financiación. Son dos los principales sistemas de clasificación hegemónicos hasta la fecha.

5.1.6.1 *Clasificación por intensidades de apoyos necesarios*

La AAMR en 1992, como ya mencionamos anteriormente, ha determinado un sistema que se basa en cuatro niveles de intensidad de los apoyos necesarios (intermitente, limitado, extenso y generalizado), entiende que categorizar a los individuos en base al nivel del CI promueve la visión según la cual la DI es un rasgo fijo del individuo, lo cual perjudica claramente las posibilidades de mejoría de la persona.

Sistema de apoyos es hablar de estrategias y recursos que tienen como pretensión fundamental el fomento del bienestar general de la persona, su desarrollo, sus intereses y necesidades. Al escoger los apoyos personalizados (recordemos que estos pueden mejorar sensiblemente el funcionamiento de la persona en su vida cotidiana), se deben considerar las anteriores dimensiones descritas por la AAMR. Los apoyos, que son modificables y reevaluables (y no, por ello, descripciones rígidas de una discapacidad típica de las funciones intelectuales), no se pueden comparar de forma directa con los niveles de discapacidad, dado que se fundamentan en las posibilidades y las limitaciones de los individuos en nueve áreas diferentes: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, área conductual, área social, protección y defensa. Por ello, en relación con esto último, no es admisible considerar solamente un factor (el caso del CI).

5.1.6.2 *Clasificación según el nivel de inteligencia medida*

Este enfoque, usado por la Asociación Americana de Psiquiatría en el DSM-IV-TR (APA, 2000), es considerablemente más limitado que el propuesto por la AAMR, ya que concibe solamente una de las dimensiones del individuo, su Coeficiente intelectual (CI). El sistema de clasificación según el nivel de inteligencia medida especifica la gravedad de la discapacidad en función del nivel de insuficiencia intelectual, equivalente a la CIE-10 (OMS, 1992), en la que se diferencian distintos niveles de gravedad de la Discapacidad Intelectual: leve o ligero, moderado, grave o severo y profundo (Tabla 8). A día de hoy, los profesionales y autores hacen mucho más hincapié en la clasificación de la intensidad de los apoyos que necesitan estos colectivos de personas para optimizar su funcionamiento cotidiano, en lugar de centrarse en las personas mismas.

NIVELES DE GRAVEDAD DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL SEGÚN LA OMS Y LA APA			
	CIE-10 (OMS, 1992)		DSM-IV-TR (APA, 2002b)
NIVELES	CI	E.M. ADULTA	CI
leve	50-69	9-12 años	Entre 50-55 y aprox. 70
moderada	35-49	6-9 años	Entre 35-40 y 50-55
grave	20-34	3-6 años	Entre 20-25 y 35-40
profunda	<20	<3 años	<20 o 25

Tabla 8. Fuente: Asociación Americana de Psiquiatría (APA), 1994, y Organización Mundial de la Salud (OMS).

5.1.7 ETIOLOGÍA

Dado que la etiología es un aspecto importante que hay que conocer para adecuar el tratamiento o prevenir la discapacidad, a continuación se describen dos amplias categorías en las que se incluyen los principales factores etiológicos:

Factores orgánicos o biológicos.

La discapacidad intelectual de etiología orgánica suele oscilar entre los niveles moderado y profundo, existiendo una correlación alta entre el nivel intelectual y el retraso biológico. Se puede decir que la patología aumenta al disminuir el C.I.

Los principales factores orgánicos de la discapacidad intelectual de acuerdo con el DSMIV-TR (2002) son los siguientes (González-Pérez, 2003):

- **Herencia:** representa el 5 % del total de casos, destacando la esclerosis tuberosa.

- **Las alteraciones prematuras en el desarrollo:** en torno al 30 % del total, resaltando sobre todo el síndrome de Down, que es la causa de DI moderada y grave más extendida: entre el 10 y el 15 % de las personas con discapacidad moderada presentan este tipo de alteración cromosómica, que puede estar provocada por el mosaicismo o la traslocación.
- **Problemas de embarazo y perinatales:** en torno al 10 % del total de los factores desencadenantes de la DI, incluyendo una dieta deficiente, la prematuridad, las infecciones de origen vírico como la sífilis, la toxoplasmosis y la rubeola; los traumatismos cerebrales o la malformación fetal.
- **Enfermedades médicas adquiridas durante la infancia y la niñez:** en torno al 5 % del total de casos, incluyendo los casos de infecciones por microorganismos como la encefalitis y la meningitis.
- **Influencias de otros trastornos mentales,** como el autismo u otros tipos de trastornos generalizados del desarrollo.

Factores ambientales.

En este caso, la etiología vendría determinada por diversas clases de privación social, psicológica o lingüística, lo que fue formulado por Deutsch (1967) mediante la hipótesis de la privación sociocultural, que postula que los orígenes de las deficiencias de tipo cognitivo y verbal de las clases socioeconómicas oprimidas y las minorías étnicas residen en los déficits ambientales sufridos durante los primeros años de la infancia. Esto significa que la sensación general de desamparo, las malas condiciones de higiene o salubridad, la carencia de estímulos apropiados y la deficiente crianza infantil, unidas a la pobreza y la marginación social, constituyen las verdaderas causas de los déficits cognitivos y verbales (González-Pérez, 2003)

Los factores que condicionan la DI de origen ambiental son cuatro: los escasos cuidados de los progenitores, las prácticas educativas en las que existen pocos hábitos de estudio, una descendencia propia y repetición del mismo patrón en generaciones siguientes y, por último, un bajo nivel de rendimiento escolar, lo que desemboca habitualmente en fracaso escolar y el subsecuente abandono precoz.

5.1.8 RESUMEN

El enfoque que se le ha ido dando a la discapacidad ha evolucionado a través de los años. En las culturas antiguas se le dio un enfoque mágico-religioso: la locura y los grandes trastornos físicos o sensoriales son debido a la intervención de poderes sobrehumanos que ponen a prueba o castigan a las personas por algún mal cometido.

Desde el s.XV, un nuevo enfoque técnico y secularizado, caracteriza la discapacidad como resultado de fenómenos naturales (accidentes) que requieren una terapia adecuada, igual que otras enfermedades. A finales s.XIX y II Guerra Mundial se dirige ya un enfoque médico y asistencial: identificación y explicación de muchos trastornos, relacionados con factores físicos (bioquímicos, traumáticos o perinatales) como psíquicos (formas de aprendizaje o socialización infantil), y ya en la 2ª mitad del s. XX se pone acento en el origen social de la discapacidad, prevención, rehabilitación e inserción comunitaria. Se reconoce que el contexto social es uno de los factores determinantes en el nivel de las limitaciones que la persona presenta, pudiendo potenciarlas o mitigarlas. Entre los factores que han contribuido a este cambio se pueden destacar: La introducción del principio de normalización y el movimiento paralelo en favor de la desinstitutionalización; los movimientos sociales de las propias personas con discapacidad y de diversas asociaciones que abogan por sus derechos civiles; el impulso de los principios de inclusión, integración, *empowerment* y los movimientos de vida independiente (*independent living*); y el desarrollo de una nueva legislación de protección de los discapacitados que proporciona cobertura para un mayor acceso a la educación, al mundo del trabajo y a la vida comunitaria.

La **novena edición** de la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) en 1992 definió el retraso mental “a limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad”. El concepto de Discapacidad Intelectual pasó de ser un concepto médico y reduccionista, a verse desde una perspectiva ecológica, basada en la **interacción del individuo con su contexto** y hacia la necesidad de que se apliquen **apoyos personalizados** de forma sistemática para mejorar el funcionamiento humano.

Este modelo teórico se organizan en un enfoque multidimensional que comprende cuatro dimensiones sobre las cuales se describirán las capacidades y limitaciones de estas personas para poder planificar los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento diario: Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas Dimensión II:

Consideraciones Psicológicas / Emocionales Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas Dimensión IV: Consideraciones Ambientales. Además, se prestó una gran atención a los apoyos, proponiendo un sistema de clasificación basado en la intensidad de los apoyos que requieren las personas con retraso mental (limitado, intermitente, extenso y generalizado) en lugar de un sistema basado en los niveles de inteligencia del individuo (ligero, medio, severo y profundo).

La **décima edición** de la AAMR, se puede considerar como una revisión de la anterior; donde se mantuvieron características importantes como el propio término de “retraso mental” (eliminado en el 2007), la orientación funcional y el énfasis en los apoyos. Sin embargo, hubieron cambios y aportes importantes, como incorporación de una quinta dimensión “participación, interacción y roles sociales” y además, se avanza en la planificación de los apoyos, al incorporar la investigación de los últimos años sobre evaluación y determinación de la intensidad de los mismos. También se propuso una mayor precisión en la medición de la inteligencia y la conducta adaptativa; que permite una visión diferente del constructo de conducta adaptativa, en la que se eliminan las diez habilidades adaptativas de la definición de 1992, y se organiza en torno a tres tipos de habilidades: conceptuales, sociales y prácticas. Así se define el retraso mental como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (Luckasson y cols., 2002, p.1).

Con la **undécima edición** en 2010 del Manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), se mantienen la definición de 2002, incluyendo los siguientes cambios: La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) pasa a denominarse Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD); La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona y se elimina definitivamente el término de Retraso Mental por el de Discapacidad Intelectual.

Para terminar este apartado diferenciamos brevemente los dos los principales sistemas de clasificación hegemónicos de la discapacidad intelectual hasta la fecha. La clasificación según el nivel de inteligencia medida que concibe solamente una de las dimensiones del individuo, su “coeficiente intelectual” (CI). El sistema de clasificación según el nivel de inteligencia medida especifica la gravedad de la discapacidad en función del nivel de insuficiencia intelectual, equivalente a la CIE-10 (OMS, 1992), en la que se diferencian distintos niveles de gravedad de la Discapacidad Intelectual: leve o ligero, moderado, grave o severo y profundo; y la clasificación por intensidades de apoyos necesarios, que determinó la AAMR en 1992 entendiendo que categorizar a los individuos en base al nivel del CI promueve la visión según la cual la discapacidad es un rasgo fijo del individuo, lo cual perjudica claramente las posibilidades de mejoría de la persona y aboga por un sistema de apoyos es decir, estrategias y recursos que tienen como

pretensión fundamental el fomento del bienestar general de la persona, su desarrollo, sus intereses y necesidades. Los cuatro niveles de intensidad de los apoyos necesarios son: intermitente, limitado, amplio o extenso y generalizado.

Por último, respecto a la etiología, dado que es un aspecto importante que hay que conocer para adecuar el tratamiento o prevenir la discapacidad, se describen dos amplias categorías en las que se incluyen los principales factores etiológicos: **los factores orgánicos o biológicos** (Herencia, problemas de embarazo y perinatales, las alteraciones prematuras en el desarrollo, influencias de otros trastornos mentales y enfermedades médicas adquiridas durante la infancia y la niñez) y los **factores ambientales** que condicionan la discapacidad intelectual: los escasos cuidados de los progenitores, las prácticas educativas en las que existen pocos hábitos de estudio, una descendencia propia y repetición del mismo patrón en generaciones siguientes y, por último, un bajo nivel de rendimiento escolar, lo que desemboca habitualmente en fracaso escolar y el subsecuente abandono precoz.

5.2 DIVERSIDAD FUNCIONAL

5.2.1 Introducción al modelo de la diversidad funcional

La diversidad funcional fue un término acuñado por el Foro de Vida Independiente (comunidad constituida por personas de toda España, y de otros países, que conforman un foro de reflexión filosófica y de lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional) en 2005 con el objetivo de designar lo que frecuentemente se conocía como discapacidad. El fin básico de esta nueva categoría es suprimir la concepción negativa en la definición del colectivo y reforzar así su esencia de diversidad (Palacios y Romañach, 2006). Como parte del nuevo modelo teórico, el modelo de la diversidad se plantea la utilización de este nuevo término como sustituto de los términos peyorativos *deficiencia*, *discapacidad* o *minusvalía*.

El modelo de la diversidad es un movimiento innovador de reivindicación social, basado en los derechos humanos, de un colectivo que en la actualidad sufre en general las problemáticas propias de la marginación y que, además, pide una inclusión igualitaria a nivel social. La idea principal y más revolucionaria de la diversidad funcional estriba en que **todos los seres humanos somos diversos funcionales en distintos grados**, lo que nos permite igualarnos en derechos y en deberes, y por tanto, todos deberíamos tener la misma posibilidad de acceso a la educación y no debería importar, ni ser un condicionante para ello, las dificultades o

discapacidades que algunas personas puedan sufrir y que se les margine por ello. No porque una persona sea ciega, o sorda, o tenga síndrome de Down, debe estar excluida y marginada de poder participar. Como bien plantea este modelo, el problema de la accesibilidad es un problema de la sociedad no de la persona con diversidad funcional como hasta ahora ocurre.

Se empiezan a dar algunos pasos, seguramente muy lentos, en la búsqueda de soluciones donde sea posible una accesibilidad para todos, soluciones que no sean excluyentes y que nos permitan un avance social equilibrado, posibilitando el desarrollo de los individuos de una manera más justa y eficaz.

Como plantean Palacios y Romañach en su libro *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, existen muchas maneras de entender la misma realidad, y esas diferentes formas de entenderla dan lugar a construcciones sociales muy diferentes. Para cada uno la realidad es particular.

5.2.2 Modelos de diversidad funcional

Siguiendo la clasificación propuesta por Palacios y Romañach (2006), son cuatro los modelos en torno a la cuestión de la diversidad funcional que han existido a lo largo de la historia.

5.2.2.1 Modelo de la Prescindencia

Este modelo implica que las causas que provocan la diversidad funcional tienen un motivo religioso, entendiendo que estas personas deben ser eliminadas, tal como ocurrió en la Alemania nazi o en la antigua Esparta. A su vez, este modelo se divide en el submodelo eugenésico (que defendía que la vida de una persona con diversidad funcional no merecía ser vivida, que implicaba una carga insoportable para los progenitores, la familia y la sociedad en general) y el submodelo de la marginación (que abogaba por excluir o recluir a las personas consideradas como “anormales”).

5.2.2.2 *Modelo médico-rehabilitador*

Este modelo propone que las personas con diversidad funcional han de ser curadas mediante procedimientos científico-médicos y rehabilitadas para ser reinsertadas socialmente. Para este modelo, las causas materiales de la diversidad funcional no son religiosas, sino científicas. El objetivo de este modelo es que el *paciente* adquiera destrezas y habilidades para su vida diaria, siendo la primera tarea la de *normalizar* a los *diferentes*.

5.2.2.3 *Modelo de la Vida Independiente y Social*

En tercer lugar, este modelo considera que las causas que originan la diversidad funcional no son ni religiosas, ni científicas, sino que son sociales; contempla que las personas están discapacitadas por la sociedad, pero con los instrumentos apropiados pueden participar plenamente en ella. Se trata de un modelo que encuentra nexos y aportaciones directas de los derechos humanos, aspirando a fomentar el respeto por la dignidad, la igualdad, la libertad de la persona y fomentando la inclusión social. Es, además, un modelo que defiende la autonomía de las personas con diversidad funcional para decidir sobre su propia vida. Los partidarios de este modelo entienden que no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones sociales que niegan la igualdad de todos los ciudadanos. En suma, el modelo de la vida independiente y social parte del hecho de que todos los seres humanos somos diversos funcionales y que, por tanto, todos hemos de estar incluidos y en condiciones de aportar a la sociedad.

El modelo anterior (el médico rehabilitador) se centra en la rehabilitación o normalización de las personas con diversidad funcional, mientras que el modelo de la vida independiente o social, aboga por la rehabilitación o normalización de la sociedad, de manera que se piensa en una sociedad que hace frente a las necesidades de todos.

La utilización del término social en este caso pretende remarcar que las causas que originan la diversidad funcional no son individuales (de la persona afectada) sino sociales, por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad. Esto no significa negar el problema de la diversidad funcional, sino situarlo dentro de la sociedad.

5.2.2.4 *Modelo de la diversidad*

El modelo de la diversidad postula que se ha de proporcionar plena dignidad a cualquier persona, independientemente de su diversidad. Plena dignidad implica dar el mismo valor a todos los seres humanos y dar los mismos derechos a todas las personas.

Si bien el eje teórico del modelo social, aceptaba la capacidad como elemento teórico que define a la persona y reivindica que la persona con “dis-capacidad” tiene capacidades que, con los apoyos necesarios, pueden hacerle plenamente partícipe en la sociedad, el modelo de la diversidad, sin embargo, va más allá del eje teórico de la capacidad y aspira a una normalidad estadísticamente incompatible con la diversidad que caracteriza a las personas con diversidad funcional.

En el nuevo modelo, el eje teórico es la dignidad de las personas que pertenecen a la diversidad, en este caso a la diversidad funcional. Una dignidad que es inherente a todos los seres humanos y que no está vinculada a la capacidad. Es en éste concepto de *dignidad*, en el que parece estar una de las claves de las incoherencias discriminatorias de la realidad actual. Para promover este cambio, resulta imprescindible la eliminación de los conceptos capacidad o valía del lenguaje buscando un nuevo término en el que una persona pueda encontrar una identidad que no sea percibida como negativa. El término propuesto y defendido en el modelo de la diversidad es el de mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional o, más breve, personas con diversidad funcional. Desde su inicio, el término se ha difundido con rapidez y ha generado una nueva identidad en la que la clave es la diversidad y la riqueza que aporta.

Por tanto, el Foro de Vida Independiente reivindica un cambio en la estructura mental que todavía hoy confunde enfermedad con diversidad funcional, clarifica la confusión entre autonomía moral y autonomía funcional, cambia la terminología para erradicar la visión negativa de la diversidad funcional desde las palabras, amplía el concepto de dignidad y, por último, se propone abolir el mito del “sufrimiento” en la diversidad funcional.

En España, es a partir de 2006 cuando se comienza a desarrollar el modelo de la diversidad funcional (Palacios y Romañach, 2006), que ha propuesto también para nuestro país erradicar la *capacidad* como indicador para el colectivo y sustituirlo por la *dignidad*, reivindicar el valor de la diversidad humana y la participación en esta diversidad de nuestro colectivo y, en último término, propugnar la sustitución de la categoría *personas con discapacidad* por la de *personas con diversidad funcional*.

Las personas con diversidad funcional son diferentes, desde el punto de vista bio-físico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, se ven obligadas a realizar las mismas tareas o funciones de una manera distinta, algunas veces a través de terceras personas (asistentes personales). Por eso el término *diversidad funcional* se ajusta a una realidad en la que una persona *funciona de manera diferente o diversa respecto de la mayoría de la sociedad*. Tiene en cuenta la *diferencia* de la persona, y llama la atención a la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tienen en cuenta esa diferencia.

Para nuestra investigación, los cuatro modelos mencionados en torno a la diversidad han determinado y definido modos de actuar en todos los ámbitos de la discapacidad y han repercutido en la orientación teórica y práctica de las actividades artísticas en los distintos momentos.

Se ha evolucionado desde el modelo de estar eliminado de la sociedad, no existir para ella, hasta dar paso al modelo rehabilitador, donde las actividades artísticas forman parte del tratamiento rehabilitador del sujeto enfocadas a un ocio terapéutico. Existe un fuerte arraigo al modelo rehabilitador donde quedan reflejadas distintas actividades que potencian de manera excesiva la consecución de objetivos exclusivamente terapéuticos. Sin embargo estas actividades pueden actuar como inhibidores de la participación de las personas con diversidad funcional e incluso constituirse como un factor de discriminación si no se realizan entendiendo estas actividades, desde un principio, como una cuestión de derechos humanos y no como parte de un proceso puramente terapéutico.

Concordamos con Múnera (2011) cuando sostiene que el modelo de la diversidad funcional se puede considerar actualmente como un paradigma en concordancia con los trabajos y las actividades creativas y expresivas. A día de hoy, las propuestas vinculadas a la educación artística dirigidas a este colectivo tendrán que estar diseñadas mediante actividades adaptadas e inclusivas, y habrá que pensar estrategias de intervención para personas con diversidad funcional que potencien su creatividad y permitan ampliar sus posibilidades comunicativas y expresivas como personas diversas de nuestra sociedad actual. Permitiendo un intercambio de experiencias (espacios de aprendizaje, reflexión y análisis sobre el arte) entre personas con y sin discapacidad.

5.2.3 Manifiesto IV Marcha por la visibilidad de la Diversidad Funcional

El sábado 11 de septiembre de 2010 se manifestaron en Madrid las personas con diversidad funcional. Convocadas entre otras entidades por el Foro de Vida Independiente.

De esa convocatoria surge el siguiente manifiesto que considero importante incluir aquí como documento que recoge a día de hoy la preocupación de dicho colectivo ante la gran dificultad para lograr conseguir la plena dignidad.

MADRID, 11 DE SEPTIEMBRE DE 2010

«Una vez más volvemos a Madrid para hacernos visibles ante los ojos y las mentes de otros.

No estamos aquí todos los que somos, pero somos el reflejo de todos los ausentes; de todas

las personas ubicadas en los extremos de la exclusión social por la fuerza de una mentalidad segregadora que sigue presente en nuestra sociedad.

Una sociedad en la que las personas con diversidad funcional no cabemos como sujetos de derechos en igualdad de oportunidades con el resto de la ciudadanía.

En muchas ocasiones somos tratados, contra nuestra voluntad, como objetos mercantiles (materia prima de residencias) o susceptibles de beneficencia.

Este papel marginal que se nos ofrece contrasta con nuestras necesidades y deseos que son comunes a los de cualquiera.

¡Queremos vivir dignamente! ¡Dignidad en la Diversidad! ¡DIVERTAD!

Quienes nos manifestamos gozosamente hoy no somos muy diferentes de usted, querido conciudadano. Somos hombres y mujeres con diversidad funcional porque solemos funcionar de manera distinta a la mayoría: en silla de ruedas, con un bastón y perro guía,... incluso se nos puede ver con ojos achinados, mirada ausente, o expresándonos en lengua de signos con nuestras manos..., pero no se engañe; somos mucho más de lo que se ve, como le ocurre a usted.

Somos PERSONAS que:

- Tenemos sentimientos, pensamientos y anhelos propios.
- Aspiramos a vivir nuestras vidas en base a nuestras propias decisiones.
- Nos gusta sentirnos respetados y respetadas.
- Nos gusta la libertad y queremos asumir nuestras responsabilidades.
- Nos gusta vivir en nuestro entorno próximo.
- Nos gusta viajar y/o tener la posibilidad de desplazarnos adonde queramos.
- Nos gusta estar en las aulas ordinarias en el colegio.
- Nos gusta trabajar en los mismos lugares que las demás personas.
- Nos gusta amar y ser amados, amadas, tener hijos, hijas y formar familias.
- En definitiva, formamos parte de la diversidad humana y queremos ser iguales en derechos y deberes. Siguiendo el camino de otros colectivos que reclamaron la igualdad

dentro de la diversidad, asumimos nuestra responsabilidad con relación al estado de cosas que hoy nos discrimina y por eso volvemos a estar hoy aquí.

- Exigimos que la sociedad nos garantice los apoyos necesarios para poder llevar una vida en igualdad de oportunidades.
- Exigimos la presencia de nuestros hijos e hijas en los centros ordinarios de educación, sin restricciones en los recursos que precisen, para educar en libertad y para que sus compañeros y compañeras sin diversidad funcional tengan el privilegio de formarse a su lado, también más libres, en diversidad.
- Exigimos que la ley nos preserve de la violencia en todas sus manifestaciones y, especialmente, la que sufrimos en centros de educación especial y residencias.
- Exigimos los servicios de asistencia personal para cuantos no deseen vivir institucionalizados (en casa o en residencias) y a cambio hacerlo en donde libremente decidamos.
- Exigimos un futuro con acceso al empleo ordinario y no segregado, obteniendo iguales salarios a iguales empleos.
- Exigimos el derecho a la libre circulación, sin restricciones de accesos y recursos, por todo el Estado, como cualquier ciudadano y ciudadana libre, sin que los impuestos que pagamos se vean empleados en restringir nuestra libertad.
- Exigimos que, en pleno siglo XXI, las diversidades física, mental, sensorial o intelectual, no sigan viéndose como un lastre para la sociedad.
- Exigimos políticas y medidas verdaderamente comprometidas. Hechos y no palabras. No queremos leyes sobre papel mojado.
- Exigimos acción contra la discriminación.
- Exigimos cañas y no peces, instrumentos para decidir y no servicios enlatados.
- Exigimos el estricto cumplimiento de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que desde el 3 de mayo de 2008 forma parte del ordenamiento jurídico español.
- Exigimos dignidad y libertad, que las vidas de todos los seres humanos tengan el mismo valor, con igualdad de oportunidades y pleno respeto a los derechos humanos...

¡Exigimos DIVERTAD!

¡Derechos Humanos Ya!

¡Divertad! ¡Divertad! ¡Divertad!

¡Nada sobre nosotros sin nosotros!».

5.2.4 RESUMEN

El modelo de la diversidad es un movimiento innovador de reivindicación social de un colectivo que en la actualidad sufre en general las problemáticas propias de la marginación y que, además, pide una inclusión igualitaria a nivel social. La idea principal y más revolucionaria de la diversidad funcional estriba en que **todos los seres humanos somos diversos funcionales en distintos grados**, lo que nos permite igualarnos en derechos y en deberes, y por tanto, todos deberíamos tener la misma posibilidad de acceso a la educación y no debería importar, ni ser un condicionante para ello, las dificultades o discapacidades que algunas personas puedan sufrir y que se les margine por ello.

Siguiendo la clasificación propuesta por Palacios y Romañach (2006), son cuatro los modelos en torno a la cuestión de la diversidad funcional que han existido a lo largo de la historia:

El modelo de prescindencia, en el que se supone que las causas que dan origen a la diversidad funcional tienen un motivo religioso, y en el que las personas con este tipo de diferencias no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las mujeres y hombres con diversidad funcional, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres.

El modelo rehabilitador que considera que las causas que originan la diversidad funcional no son religiosas, sino científicas. Desde este modelo las personas con diversidad funcional ya no son consideradas inútiles o innecesarias, siempre que sean rehabilitados. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las mujeres y hombres que son diferentes, aunque ello implique forzar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que representa la diversidad funcional. Es imprescindible rehabilitar a la personas y el éxito se valora según la cantidad de destrezas y habilidades que logre adquirir el individuo.

El modelo social, es aquel que considera que las causas que originan la diversidad funcional no son ni religiosas, ni científicas, sino que son sociales; y que las personas con diversidad

funcional pueden contribuir a la comunidad en igual medida que el resto de mujeres y hombres sin diversidad funcional, pero siempre desde la valoración y el respeto de su condición de personas diferentes. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la incorporación de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil, entre otros. El modelo parte de la premisa de que la diversidad funcional es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las mujeres y hombres con diversidad funcional. Asimismo, reivindica la autonomía de la persona con diversidad funcional para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

Por último, el modelo de la diversidad funcional postula que se ha de proporcionar plena dignidad a cualquier persona, independientemente de su diversidad. Una dignidad que es inherente a todos los seres humanos y que no está vinculada a la capacidad. Es en éste concepto de dignidad, en el que parece estar una de las claves de las incoherencias discriminatorias de la realidad actual. Para promover este cambio, resulta imprescindible la eliminación de los conceptos capacidad o valía del lenguaje buscando un nuevo término en el que una persona pueda encontrar una identidad que no sea percibida como negativa. El término propuesto y defendido en el modelo de la diversidad es el de mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional o, más breve, personas con diversidad funcional.

Para nuestra investigación, los cuatro modelos mencionados en torno a la diversidad han determinado y definido modos de actuar en todos los ámbitos de la discapacidad y han repercutido en la orientación teórica y práctica de las actividades artísticas en los distintos momentos.

El modelo de la diversidad funcional se puede considerar actualmente como un paradigma en concordancia con los trabajos y las actividades creativas y expresivas. A día de hoy, las propuestas vinculadas a la educación artística dirigidas a este colectivo tendrán que estar diseñadas mediante actividades adaptadas e inclusivas, y habrá que pensar estrategias de intervención para personas con diversidad funcional que potencien su creatividad y permitan ampliar sus posibilidades comunicativas y expresivas como personas diversas de nuestra sociedad actual. Permitiendo un intercambio de experiencias (espacios de aprendizaje, reflexión y análisis sobre el arte) entre personas con y sin discapacidad.

5.3 DESARROLLO DIFERENCIAL DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Para evitar confusión en la terminología, a partir de haber entendido los conceptos de retraso mental, discapacidad intelectual y diversidad funcional como muestran los anteriores apartados, a partir de ahora en adelante en la tesis, vamos a referirnos a las personas con discapacidad intelectual con el nuevo termino como *personas con diversidad funcional*, defendiendo que la persona pueda encontrar una identidad que no sea percibida como negativa.

Las personas con diversidad funcional presentan problemas de aprendizaje, tienen un desarrollo madurativo mucho más lento, su avance no es lineal y muestran un desarrollo mental más inmaduro (González-Pérez, 2003). Pero también apreciamos que experimentan las mismas o muy parecidas fases madurativas, que su procesamiento mental de la información también evoluciona y mejora con la experiencia y que van manifestando las mismas necesidades y sintiendo los mismos deseos que el resto de las personas, aunque en ellos el proceso en su conjunto pueda estar alterado.

Las personas con diversidad funcional no constituyen un grupo homogéneo que comparten características semejantes sino que al igual del resto de las personas, han participado de distintas experiencias o poseen distinta constitución biológica, por eso no hay que globalizar todos estos atributos en sentido general y ser conscientes de la individualidad de cada persona.

Las personas con diversidad funcional muestran una gran variedad en el desarrollo y evolución de las distintas áreas de desarrollo, dependiendo de múltiples factores como la etiología, el momento de aparición y la evolución del déficit, la actitud familiar, la existencia o no de otros síndromes asociados y el proceso seguido en su estimulación, instrucción y apoyo especializado (González-Pérez, 2003).

Por tanto, dentro de la variabilidad de personas con diversidad funcional, unos presentan déficits importantes en su desarrollo general y otros apenas son diferenciados de las personas sin discapacidad.

Sin embargo, diferentes estudios realizados muestran la existencia de unas características diferenciales que comparten las personas con diversidad funcional en relación con las que no lo son. A continuación, describiremos esos aspectos diferenciales comunes más destacados en estas personas en su desarrollo cognitivo, comunicativo- lingüístico, personal, social y psicomotor.

Comenzaremos describiendo los aspectos más destacados del desarrollo cognitivo, aspectos que se refieren a la actividad de conocer y a los procesos mentales mediante los cuales las personas con diversidad funcional adquieren y usan el conocimiento para resolver problemas. Continuaremos con la descripción de los aspectos diferenciales del lenguaje y del desarrollo personal y social. Y concluiremos con aspectos del desarrollo psicomotor, ofreciendo por tanto, una visión general, lo más amplia posible, en relación con las principales áreas de desarrollo en las personas con diversidad funcional.

5.4 DESARROLLO COGNITIVO EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

5.4.1 Introducción

El desarrollo cognitivo es un tema complejo pues su objeto de estudio es el ser humano y su funcionamiento, lo que puede ofrecer múltiples derivaciones. Sin embargo, es necesario encontrar algunas pautas comunes que puedan explicar a rasgos generales el procesamiento de la información y las capacidades y operaciones que se ponen en marcha en él, con mayor o menor eficacia según las capacidades de cada persona. Estas capacidades se pueden ver reducidas en relación con la madurez del cerebro y la estimulación ambiental.

Para Piaget, la inteligencia es la capacidad de adaptación a situaciones nuevas, donde el niño construye su conocimiento explorando su entorno y desarrolla las estructuras de su mente para ajustarse al ambiente en que se desenvuelve. A partir de esta premisa construye la teoría del desarrollo cognitivo.

Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo se realiza en la intervención social, con el medio en el que se desenvuelve el sujeto. El entorno sirve de mediador en la adquisición de experiencias. Aunando estas dos teorías, la evolución cognitiva se construye en función de la información que le proporciona el ambiente, pero también de las capacidades que el individuo pueda poner en práctica y procesar dicha información.

Una de las dificultades que pueden encontrarse las personas con diversidad funcional, es la dificultad de organizar el pensamiento para encontrar la respuesta que se espera de él. Esta dificultad se produce cuando la persona no tiene capacidad para procesar la información o cuando no dispone de los mediadores adecuados. Cuando las operaciones básicas no

consiguen desarrollarse en la etapa evolutiva correspondiente, se inicia el retraso cognitivo. Se puede deducir que generalmente existe un retraso cognitivo cuando existe un trastorno o discapacidad, y que este será mayor cuanto menor es el coeficiente intelectual.

La cognitiva se puede analizar desde el déficit estructural (desde donde es difícilmente modificable) y desde el punto de vista evolutivo (donde se puede considerar que existe un ritmo diferente que puede evolucionar mediante la intervención correcta).

Desde el punto de vista evolutivo, la persona con diversidad funcional tiene un proceso más lento en la adquisición de los procesos cognitivos. Esto no significa que no haya evolución, aunque el proceso cognitivo en estas personas se suele parar al llegar al estadio de las operaciones formales.

A pesar de que cada persona con diversidad funcional tiene unas características diferentes, se pueden considerar diversas características cognitivas que se darán con diferente gradación dependiendo de cada persona:

- Curiosidad superficial
- Capacidad de atención reducida con tendencia a dispersión
- Déficit perceptivo, entendido como aprehensión de la información
- Déficit de memoria, con mejores actuaciones en el reconocimiento espacial
- No utiliza de forma espontánea estrategias de aprendizaje y retención
- Dificultad en el procesamiento de la información
- Adquisición lenta del lenguaje, en muchos casos con dificultades en la construcción lingüística
- Inseguridad ante la solución de problemas
- Poco interés por juegos simbólicos. Prefieren juegos estructurados y concretos
- Dificultad de generalizar a problemas nuevos estrategias aprendidas.

5.4.2 Teoría de Piaget

Piajet estudió cómo se adquiere el conocimiento desde el nacimiento hasta la adolescencia. Para Piaget, el conocimiento es el resultado de un proceso en el que la persona está implicada directa y activamente. La persona es quien construye su conocimiento a través de la interacción de sus estructuras mentales con el medio. Piaget (1970, p. 85) afirma que “no se conoce a un objeto más que actuando sobre él y transformándolo”. Pensamiento y acción son para él las dos caras de la moneda del conocimiento.

Piaget considera que para conseguirlo poseemos dos funciones invariantes que operan siempre en cualquier interacción. Mediante el mecanismo de **asimilación** el niño integra nuevas experiencias a los esquemas preexistentes. Mediante la **acomodación** se modifican los esquemas previos para poder asimilar nuevas experiencias. Estos procesos operan simultáneamente para permitir que el niño alcance progresivamente estados superiores de equilibrio. El constante proceso hacia el equilibrio conduce al organismo a diferentes organizaciones globales de la estructura cognitiva que permiten realizar nuevas tareas. Cada estado de organización dará lugar a los diferentes períodos de la teoría piagetiana. Piaget considera que el conocimiento se organiza en cuatro períodos durante el proceso de desarrollo cognitivo: periodo sensoriomotor (desde el nacimiento hasta los 2 años), periodo preoperacional (desde los 2 hasta los 7 años), periodo de las operaciones concretas (desde los 7 hasta los 11 años) y periodo de las operaciones formales (de los 11-12 años en adelante).

Vigotsky, por su parte, con un enfoque eminentemente psicosocial, define el desarrollo cognitivo como el proceso que se desarrolla no solamente en el propio individuo, sino igualmente en la interacción social con el medio social y cultural en que se desenvuelve.

5. MARCO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

PERIODO	EDAD	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
SENSORIOMOTOR (Inteligencia práctica)	0 - 2 años	* Ejercicios reflejos * Coordinación visión- presión * Distingue entre medios y fines * Causalidad
PREOPERACIONAL (Inteligencia intuitiva)	2 - 7 años	* Pensamiento simbólico * Egocentrismo * Centración * Irreversibilidad
OPERACIONES CONCRETAS (Inteligencia lógico-concreta)	7 - 11 años	* Clasificación * Seriación * Reversibilidad * Conservación
OPERACIONES FORMALES (Inteligencia lógico-formal)	11 años en adelante	* Pensamiento abstracto * Construcción de teorías * Elaboración y comprobación de hipótesis

Tabla 9. Desarrollo Cognitivo según Piaget. Fuente: González-Pérez (2003)

La teoría de Piaget en la diversidad funcional

Las primeras investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de los niños con discapacidad intelectual fueron realizadas por Bärbel Inhelder (1943). Las conclusiones a las que llegó fueron las siguientes:

- Los niños con discapacidad intelectual pasan por los mismos estadios evolutivos que los niños normales y en el mismo orden, pero su ritmo de desarrollo es más lento.
- Los niños con discapacidad intelectual suelen funcionar de manera menos madura cuando alcanzan cada uno de los niveles de desarrollo.
- Los niños con discapacidad intelectual no llegan al periodo de las operaciones formales.

Los estudios han corroborado que la teoría piagetiana describe el desarrollo del infante con diversidad funcional de forma casi idéntica al del niño normal. Pero dicha teoría no puede ser aceptada totalmente debido a las enormes diferencias entre los niños con y sin diversidad funcional de idéntica edad mental (Ingalls, 1982). De ahí que actualmente los elementos conceptuales más profundos del enfoque piagetiano estén siendo retomados con el propósito de articular una teoría más exacta en torno al desarrollo cognitivo que sea capaz de proporcionar un marco computacional a la concepción constructivista del desarrollo (Plunkett y Sinha, 1992); En este sentido, Case (1992) ha desarrollado un modelo neopiagetiano del desarrollo cognitivo que se centra en los mecanismos de procesamiento de la información que utilizan los niños para resolver problemas.

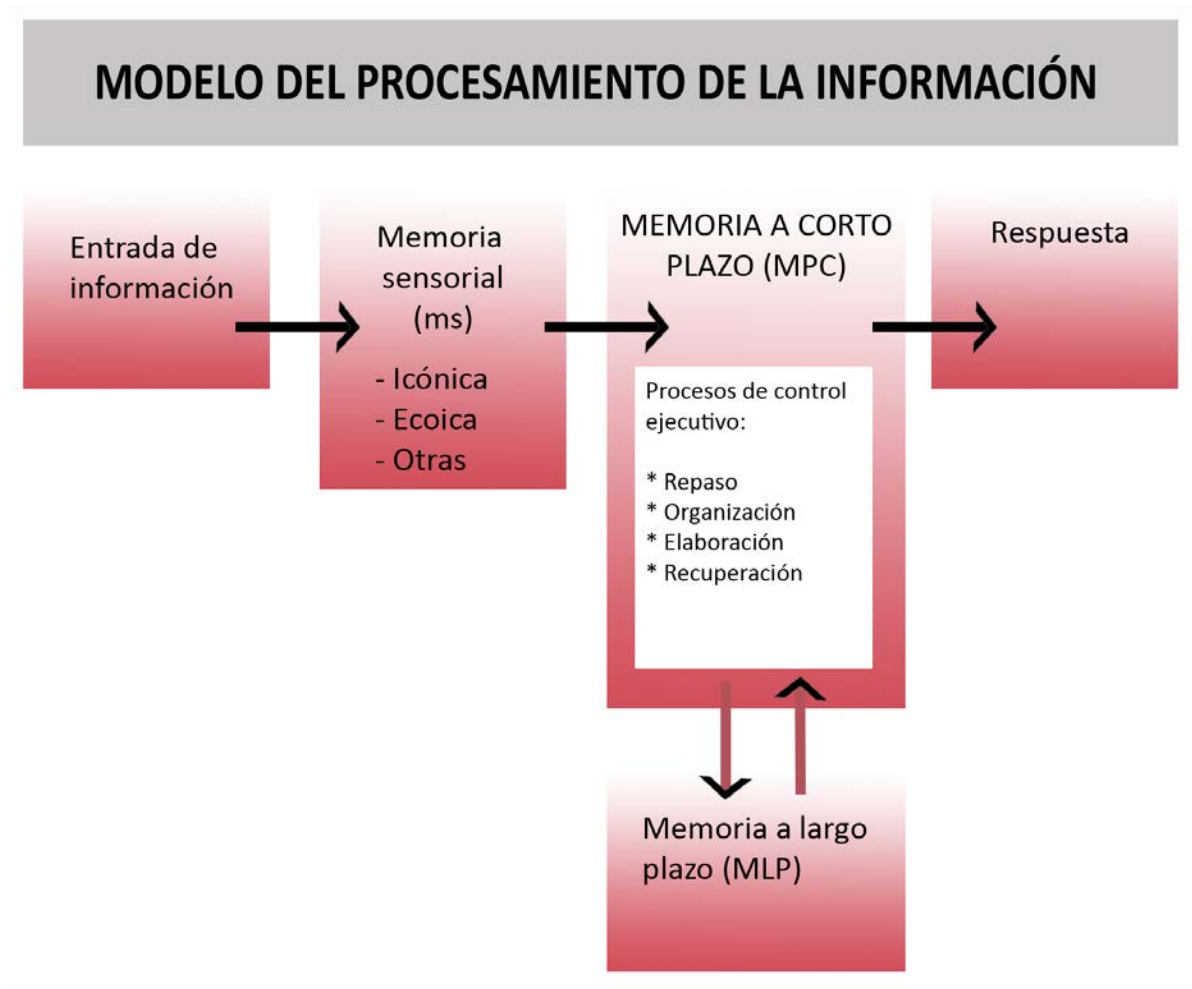
Los altos niveles de estructuralización y formalismo constituyen una de las críticas más recurrentes a la teoría de Piaget, que hace difícil en ocasiones interpretar de manera unívoca el comportamiento infantil. A pesar de esto, hoy en día sigue siendo uno de los modelos más usados en educación.

5.4.3 Teoría del procesamiento de información

Esta teoría ha permitido abordar aspectos críticos de la teoría de Piaget: las asincronías en el desarrollo y una descripción detallada de la forma en que los procesos cognitivos (atención, memoria y metacognición) influyen sobre el pensamiento del niño.

Los teóricos del procesamiento de la información entienden el desarrollo cognitivo como un conjunto de modificaciones relacionadas con la edad que se producen tanto en el cerebro y el sistema nervioso central como en la atención, percepción, memoria y estrategias de resolución de problemas (González-Pérez, 2003).

El modelo más conocido es el de Atkinson y Shiffrin (1968), suponen que la información fluye por diferentes almacenes de distinta capacidad, organización y duración. Proponen la existencia de tres almacenes o sistemas de memoria: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, dispuestos secuencialmente. Consideran que estos almacenes son innatos y universales en todos los seres humanos. A través de cada almacén se puede operar sobre la información que fluye, transformándola mediante procesos de control o estrategias mentales. De acuerdo con Atkinson y Shiffrin los procesos de control no son innatos, son aprendidos y las personas difieren en su mejor o peor utilización.



Esquema 3. Fuente: González-Pérez (2003)

Según Case (1992), con la edad el espacio mental, capacidad de almacenamiento en la memoria o espacio M aumenta. Este incremento se debe a la maduración del cerebro y el ejercicio de estrategias (experiencia).

“Cuanto mayor es el conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos (metacognición), más eficientes serán y más nos podrán ayudar a superar otros conocimientos y procesos cognitivos” (Flavell, Miller y Miller, 2001, p.164). Asimismo, para adquirir una competencia metacognitiva es indispensable poseer una Teoría de la Mente, que implica la capacidad de representar acontecimientos mentales, de atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás y de prever y explicar el comportamiento manifiesto en función de estas manifestaciones. En la actualidad, esta teoría se emplea de forma habitual con personas con TEA y TGD (González-Pérez, 2003).

Las diferencias entre la teoría del procesamiento de la información y el enfoque piagetiano son las siguientes (González-Pérez, 2003):

- El procesamiento de la información concibe el desarrollo como una sucesión de pequeños cambios continuos desde los cuales es posible alcanzar un determinado umbral que posibilita realizar operaciones que den lugar a cambios en el comportamiento en dimensiones cuantitativas, mientras que Piaget defiende un desarrollo discontinuo que avanza a saltos a través de etapas que suponen sistemas cognitivos distintos entre sí.
- Para la teoría del procesamiento de la información, los cambios estructurales pierden importancia, dando más relevancia a los cambios funcionales: lo que cambia son los conocimientos, son estrategias, son reglas, en suma, el cambio se conceptualiza como una progresiva sofisticación o un aumento de estos parámetros mediante la experiencia con tareas específicas; Sin embargo, para Piaget lo determinante son los cambios estructurales (y la estructura del pensamiento es una).

El procesamiento de información en la diversidad funcional

Aplicando este modelo a la diversidad funcional, se asume que las disfunciones cognitivas pueden deberse a déficits estructurales o problemas de control (memoria lenta), por lo que el aprendizaje, más lento, no beneficia en los procesos metacognitivos, que a su vez son más lentos. Se parte de la base de que estos procesos podrían modificarse y mejorar.

La atención es fundamental en el proceso de recepción de estímulos. Los niños con diversidad funcional tienen menos capacidad de atención y por tanto rinden menos que los niños normales.

Una parte del funcionamiento cognitivo en las personas con diversidad funcional se ha centrado en la memoria a corto plazo (MCP), y el autor que más la ha investigado ha sido Ellis.

Según Ellis (1970) la MCP tiene dos fases, primaria y secundaria. La primaria es pasiva y de rápido decaimiento, la segunda retiene por más tiempo si se repasa. Para Ellis las personas con diversidad funcional tienen un problema con la MCP que requiere un repaso activo. Sin embargo, presentándose las condiciones y medidas adecuadas consiguen alcanzarlo. Si a estos chicos se les instruye en estrategias, su rendimiento y entendimiento mejorará (Borkowski, Johnson y Reid, 1987)

Siguiendo los estudios efectuados en torno al procesamiento de la información, el desarrollo cognitivo en personas con diversidad funcional se caracteriza por las siguientes deficiencias y limitaciones (González-Pérez, 2003):

- **Deficiencias en la metacognición** (conocimiento sobre el propio conocimiento): presenta dificultades para autorregular pensamientos y acciones. Memoria de trabajo con una capacidad de almacenamiento inferior a la de los niños normales.
- **Deficiencias en los procesos de control ejecutivo:** no tiene automatizados —ni emplea flexible y apropiadamente— los procesos, estrategias y planes de control respectivos, como consecuencia de la carencia de autoconciencia o autoconocimiento de las funciones y capacidades de cognición.
- **Limitaciones en los procesos de generalización, transferencia o aplicación de unas situaciones ya aprendidas a otras nuevas:** emplea métodos de ensayo-error, pudiendo utilizar estrategias más provechosas si es entrenado (pero no es capaz de generalizarlas).
- **Limitaciones en el proceso de aprendizaje:** necesitan una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje para aprender lo mismo que otros niños.

5.4.4 La Inteligencia

La inteligencia es definida, desde el punto de vista tradicional, como la capacidad para dar respuesta de manera apropiada a las preguntas propuestas en un test de inteligencia. Las habilidades que un individuo es capaz de ejecutar se deducen mediante la comparación con otras personas, usando para ello métodos estadísticos.

Así, se infiere la existencia de una inteligencia general, de una facultad innata que permanece inmutable en gran medida, en base a la patente correlación entre distintas instancias de los tests y las edades.

Como plantea González-Pérez (2003), esta visión sobre la inteligencia plantea varios problemas:

- Se ha construido teóricamente el concepto de forma abstracta, es decir, aislándolo del entorno social.
- Se ha pensado la categoría de inteligencia desde un prisma reduccionista como un proceso unitario.
- Se ha planteado la inteligencia como una estructura que tiende a mantenerse invariable.
- La perspectiva dominante se ha basado en la concepción de la medición de la inteligencia dentro de una curva normal con pruebas psicométricas estándares.

Según Hernández (2012), la noción de inteligencia ha evolucionado hasta abarcar un cariz más integral, comprendiendo la totalidad de las esferas del individuo: desde un conjunto de habilidades medibles hasta un perfil integral de capacidades cognitivas que posibilitan afrontar las situaciones de la vida cotidiana eficientemente.

Partiendo del hecho de que hay múltiples definiciones del concepto de inteligencia (cada una de las cuales ha aportado algo novedoso), hay una tendencia que a día de hoy la concibe como una capacidad para responder a los requerimientos que la vida plantea, además de para pensar, analizar y acumular información importante y provechosa para resolver problemas, conocer significados, sugerir ideas lógicas y tomar decisiones oportunas. En cualquier caso, ya Piaget consideró la inteligencia como una herramienta de adaptación al entorno en que opera un individuo, por lo que no es nueva la idea de esta tendencia que considera la inteligencia como una capacidad para la adaptación (Hernández, 2012).

El enfoque que plantea la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) se enmarca dentro de dicha tendencia. Efectivamente, para el enfoque ecológico, la inteligencia es una capacidad que es resultado de dos elementos que interactúan: a) la condición biológica del sujeto y b) las oportunidades que el ambiente le ofrece para su desarrollo integral. Se considera como una herramienta imprescindible para que la persona funcione adecuadamente dentro de su ambiente (Hernández, 2012).

Para la AAIDD, la inteligencia es una capacidad mental general que comprende una serie de elementos tales como la planificación, el razonamiento, el pensamiento abstracto, la resolución de problemas, el aprendizaje rápido a partir de la experiencia vital y la comprensión de ideas complejas (Schalock, 2010).

Según Hernández (2012), dicha definición de inteligencia implica que esta no se concibe como un elemento que se limita a atesorar y duplicar información, a realizar un test en el que se obtengan puntuaciones altas o un examen en el que el alumno coseche buenos resultados,

sino más bien como una capacidad amplia que faculta al individuo a conocer el ambiente en que opera, a comprender el sentido de la realidad y a disponer qué hacer frente a situaciones y problemas muy diferentes.

5.4.5 Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Gardner (1993) lanzó en 1983 su teoría de las *inteligencias múltiples* como una nueva perspectiva de fundamentación de la inteligencia frente al punto de vista tradicional; la inteligencia no es vista como algo unitario que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas y semi-independientes.

Gardner (1999, p. 44) define la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una o más culturas”.

De acuerdo con Gardner, hay muchas maneras de hacer esto y no sólo por medio de la inteligencia matemáticas y lingüísticas. Gardner cree que el propósito de la escuela debería de ser desarrollar todas las inteligencias y ayudar a las personas a alcanzar metas que sean apropiadas para su inteligencia (la cual tengan más desarrollada). Las personas que son ayudadas para hacer esto, él cree que van a ser más comprometidas y competentes, por lo tanto, más inclinadas a servir a la sociedad de una manera constructiva.

Gardner sostiene que el test del Coeficiente Intelectual, se enfoca mayormente en la inteligencia lógico matemática y la inteligencia lingüística. De acuerdo con Helling (2009, p. 193):

El estándar del test del Coeficiente Intelectual mide el conocimiento adquirido en un momento en particular, estos tests sólo pueden proporcionar una visión “congelada” del conocimiento. Pero no pueden evaluar o predecir la capacidad de una persona para aprender, para asimilar la nueva información, o para resolver nuevos problemas.

La teoría de Gardner argumenta que los estudiantes tendrán una mejor educación si se tiene una visión más amplia de ésta, en donde los profesores usen diferentes metodologías, ejercicios y actividades que lleguen a todos los estudiantes, no sólo a aquellos que tienen éxito en la inteligencia lingüística y matemática, sino a todos los alumnos. Esta teoría desafía a los docentes a encontrar formas que funcionen para los diferentes estudiantes a aprender el tema que se imparte, como podría ser por medio de actividades didácticas (obras de teatro, crear programas de radio o televisión, hacer carteles, tomar fotografías, diseñar, crear coreografías, escribir poemas, pintar entre otros métodos).

Howard Gardner añade que, así como hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la Universidad Harvard han identificado ocho tipos distintos de inteligencia que son independientes, pero pueden interactuar de forma dinámica. Cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas, y tiene sus propias bases biológicas. Por otro lado, estas ocho inteligencias las poseemos todos, aunque en grados distintos y para Gardner todas las inteligencias poseen el mismo grado de importancia (Carmona, 2008).

- **Inteligencia lingüística:** es la capacidad de utilizar palabras, o símbolos que sustituyen a las palabras, para crear significados, para la lecto-escritura y la comunicación verbal con otros individuos, mediante el manejo de sonidos, ritmos y palabras con sus matices de significado. Es la habilidad propia de los poetas, los escritores y los redactores.
- **Inteligencia lógico-matemática:** es la capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, para el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos o numéricos. Implica la capacidad para manejar cadenas extensas de razonamiento.
- **Inteligencia espacial:** es la capacidad para percibir el mundo espacial visual y realizar transformaciones en las propias percepciones iniciales. Comprende el pensamiento en tres dimensiones y la orientación en el espacio, reconociendo diversos escenarios.
- **Inteligencia cinestésico-corporal:** es la capacidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza. Comprende la comunicación con el cuerpo, la realización de actividades gimnásticas y la creación de objetos manuales.
- **Inteligencia musical:** es la capacidad para apreciar y producir los ritmos musicales, junto con sus tonos, melodías y sonidos en diferentes espacios.
- **Inteligencia intrapersonal:** es la capacidad para la introspección, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento, de tener una autoimagen acertada, y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio.
- **Inteligencia interpersonal:** es la capacidad para discernir y responder con propiedad a los modos, temperamentos y motivaciones de otros, mediante la comprensión. Esta inteligencia junto con la intrapersonal, conforman, según Gardner, la inteligencia emocional, puesto que al actuar en forma complementaria, determinan la capacidad del individuo de dirigir la propia vida de modo satisfactorio.

- **Inteligencia naturalista:** es la capacidad y sensibilidad para distinguir, discriminar, reconocer y definir las cosas vivas y no vivas. Se expresa en el establecimiento de relaciones entre los diferentes componentes del entorno y el desarrollo de acciones tendientes a su protección.

Al mismo tiempo de estas inteligencias, Gardner se encuentra investigando sobre tres probables inteligencias (Amaris, 2002):

- **Inteligencia moral o espiritual:** referida a la capacidad de algunas personas para discernir el bien del mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana; la capacidad de trascendencia del ser humano, el sentido de lo sagrado o los comportamientos éticos.
- **Inteligencia existencial:** entendida como el aspecto cognitivo de lo espiritual, la inquietud por las cuestiones “esenciales”, la capacidad de situarse uno mismo en relación con las facetas más extremas del cosmos y con determinadas características existenciales de la condición humana.
- **Inteligencia pedagógica o capacidad de comunicar el saber:** capacidad para saber transmitir sus conocimientos al resto de personas.

Un aspecto relevante de su planteamiento es que define a la inteligencia como un potencial, es decir, una capacidad y la convierte en una destreza, en el sentido de que se puede desarrollar, entrenar y modificar, es decir, que las potencialidades de los seres humanos se desarrollan de acuerdo con el contexto social en el que viven, con las experiencias a que han sido expuestos y con la educación que reciben.

Sin embargo, es indudable que la genética cumple un papel importante en la presencia más o menos predominante de ciertas inteligencias y que varía de un individuo a otro. No se puede negar que cada uno nace con un potencial diferente. Pero dos individuos con un potencial similar van a mostrar competencias distintas, puesto que factores externos como la experiencia personal, la educación, las circunstancias históricas o el entorno, por mencionar algunos, son también determinantes en el desarrollo de las capacidades. Según Gardner, las distintas inteligencias pueden ser aprendidas y que, según el individuo, pueden ser estimuladas desde edad muy temprana.

Gardner propone que la escuela debería centrarse más que en brindar conceptos y basarse en métodos homogéneos, en desarrollar todos los tipos de inteligencia y, sobre todo, ponerse al servicio de facilitar a cada persona la posibilidad de alcanzar metas acordes a sus habilidades y a sus posibilidades. Postula que, además de los contenidos básicos necesarios, en forma prioritaria, el educador debiera ayudar al educando a pensar de la misma forma que lo hacen

los científicos, los artistas o los historiadores, es decir, en forma creativa, más que basarse en la memoria.

Para ello se hace necesario que cambien las metodologías de enseñanza y que se ponga la mira sobre las capacidades de los individuos, antes que descartarlos o postergarlos porque no son eficientes en solamente una parte de su inteligencia, la que se espera como estándar que abarca a todos, sin tener en cuenta sus diferencias. Este aspecto es, según los seguidores de esta postura, uno de los beneficios más impactantes que aporta, porque habilitaría la integración de muchos actualmente excluidos del sistema educativo y ayudaría a repensar lo que se considera como discapacidad intelectual.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la diversidad funcional

La discapacidad intelectual no debería ser conceptualizada únicamente, a través de pruebas que miden el cociente intelectual (CI) en forma cuantitativa, porque ello no deja de ser una mirada parcial de la realidad neurocientífica total del organismo humano, una visión, que termina siendo no sólo reduccionista, sino también, discriminatoria hacia las distintas posibilidades de pensamiento y aprendizaje de las personas.

La teoría de las inteligencias de Gardner sostiene que cada sujeto con alguna deficiencia para el aprendizaje, tiene dentro de sus posibilidades, una tendencia a desarrollar ciertas habilidades sobre otras. De hecho, todas las personas, somos susceptibles de ser evaluadas bajo esta teoría, en tanto somos fisiológica, genética y psicológicamente, más hábiles para unas cosas que para otras (Fernández, Pérez y Berruezo, 2002).

Si se interpreta la diversidad funcional desde el enfoque de inteligencia sugerido por Gardner, las posibilidades de la persona para su desarrollo social se amplían, puesto que los niños con diversidad funcional solo presentan carencias en los dos primeros tipos de inteligencia (la lingüística y la lógico-matemática), mientras que en el resto de tipos de inteligencia muestran grandes habilidades (por ejemplo, los niños con diversidad funcional presentan una gran capacidad para la inteligencia cinestésico-corporal y para la inteligencia musical, por lo que estas deben ser reforzadas en clase con el objetivo de desarrollar las habilidades lingüísticas de estos niños) (Tovar, 2014).

Implementar por tanto un programa de inteligencias múltiples dentro del aula trae grandes ventajas a los niños con discapacidad, porque le permitirá explorar formas alternativas de obtener conocimiento, favorece su autoestima y autoconfianza, al sentir que hay actividades que puede realizar de forma adecuada, tales como interpretar un instrumento o una melodía, se produce una mayor motivación a asistir a clase, disminuye el cansancio institucional tanto por parte de los docentes que también desarrollan creativamente sus inteligencias, como del

alumno que verá valoradas sus habilidad, una escuela especial con estas características es innovadora y propone alternativas más eficaces de promover la autosuficiencia en el individuo (Tovar, 2014).

5.4.6 Procesos cognitivos: atención, memoria y percepción

El pensamiento es un proceso cognoscitivo que se relaciona con la adquisición de conocimientos y la formación de conceptos en la mente. Destacan tres procesos cognitivos imprescindibles e íntimamente relacionados para el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento: La percepción, la memoria y la atención. Las personas con diversidad funcional se caracterizan por manifestar limitaciones en el proceso cognoscitivo y por tanto, una falta de independencia en la propiedad del pensamiento, presentando importantes carencias en relación a la atención, memoria y percepción.

- a. Atención:** “es la capacidad de percibir un estímulo relevante y rechazar los que no lo son. El sujeto debe ser capaz de seleccionar y organizar consciente o inconscientemente aquellos elementos que considere significativos” (Luna, 2014, p. 80) “porque si se prestara la misma atención a todo, el ser humano se vería abrumado” (Fuenmayor y Villasmil, 2008, p. 193). Las personas con diversidad funcional presentan complicaciones a la hora de enfocar y seleccionar los estímulos relevantes entre un grupo de estímulos distractores. Por otro lado se distraen con facilidad (falta de concentración) y manifiestan baja distribución de la atención, la cual la experimentan en periodos breves impidiendo la retención.

Para que estas personas puedan centrar más fácilmente su atención en los aspectos básicos de una tarea, necesitan que el estímulo, el procesamiento de la información y su respuesta no desborden su capacidad, se muestren de forma simple, y no requieran de un tiempo excesivo de concentración. (Luna, 2014, p. 80)

- b. La memoria:** elemento de estudio de muchos psicólogos teóricos (Cases y Ellis) es la capacidad de retener (primero se registran las experiencias) y posteriormente reproducir impresiones pasadas (se evocan esas experiencias). Esta capacidad, está mediada por procesos motores, por la experiencia lógica, por la percepción y hasta por los procesos emocionales del sujeto (Jiménez, 2012). Las personas con diversidad funcional presentan limitaciones para reconocer y recordar la información registrada ya que normalmente presentan dificultades para acceder a ella desde el almacén de memoria a corto plazo, a largo plazo y memoria remota. Por tanto hay que emplear estrategias que beneficien la retención de información como la repetición constante de los elementos claves (repeti-

ción del personaje principal en las viñetas de un cuento), organización o agrupación de bloques que mantengan significado común en la información expuesta (aplicar distintos colores a las palabras según su función) y creación de relaciones entre los diferentes conceptos a retener (Luna, 2014).

- c. **Percepción:** “Es una característica sensorial y cognitiva que hace que los individuos sean capaces de relacionarse con su entorno. En la capacidad perceptiva, el sujeto puede aprender el mundo en la experiencia, elaborando al mismo tiempo una manera de pensamiento” (Jiménez, 2012, p.30). Es una facultad unida y relacionada con la inteligencia, la memoria y la atención ya que al igual que éstas, es una fase más del proceso requerido para llegar al reconocimiento y la comprensión. La percepción es un proceso senso-cognitivo de conexión con el mundo a través de los sentidos (Pinillos, 1979).

La percepción de las personas con diversidad funcional es borrosa y superficial ya que debido a las dificultades para mantener la atención durante mucho tiempo, captarán la información que pueden y con ella elaborará su pensamiento y construirá su propio aprendizaje. (Fernández et al; 2005). Por otro lado, “debido a su lento desarrollo cognitivo, y al no alcance de las operaciones formales, variable según cada individuo, presentan problemas en la percepción de conceptos abstractos” (Luna, 2014, p. 81).

Como resultado, los niños con diversidad funcional tienen limitaciones en cuanto a la calidad y cantidad de sus aprendizajes o en la adquisición de conocimientos, ya que al no seleccionar la información (por falta de atención) ésta no se simplifica y se dificulta la comprensión. Tampoco se organizan y se relacionan los diferentes elementos entre sí y se obstaculiza el recuerdo. Por otro lado, esa recopilación de información imprecisa, provoca dificultades para planificar la conducta.

5.4.7 Características del pensamiento del alumno con diversidad funcional.

Según Valdespino (2005), distingue tres características en el pensamiento del niño con diversidad funcional:

- **Egocentrismo.** Es propio del pensamiento infantil. El niño centra las acciones en sí mismo y siente que los objetos y el mundo giran en torno a él. No comparte sus juguetes y se apropia de las cosas de manera egoísta. Una vez que empieza a interactuar con sus compañeros en el contexto escolar, abandona poco a poco el egocentrismo y

comienza a participar, a preguntar, a compartir y a socializar ya hacia una objetividad. Pero en el niño con diversidad funcional, el egocentrismo se alarga incluso hasta en la adolescencia, lo que va a ocasionar una dificultad para interesarse por aprender otros conceptos, ya que al centrar las acciones en sí mismo, complicadamente cambiará su punto de vista para utilizar otro criterio que le permita resolver un problema.

- **Impermeabilidad:** proviene del egocentrismo. Al estar centrado en uno mismo, no permite la entrada de información entorpeciendo el desarrollo de su pensamiento. El niño con diversidad funcional presenta dificultad a la hora de incorporar nueva información sobre el objeto de conocimiento y a su vez dificultad en la movilidad de su pensamiento, teniendo por tanto complicaciones en su aprendizaje.
- **Perseverancia.** Se relaciona con el egocentrismo. Resulta de la insistencia obsesiva por repetir comportamientos y lleva al niño a una actividad mecánica y monótona, es decir, no pensada; Estas repeticiones refuerzan las estructuras egocéntricas, como por ejemplo, pseudografías con el mismo modelo en todo el soporte, pegar bolitas de papel en un dibujo, etc.

Las características de pensamiento del niño con diversidad funcional constituyen una desventaja para acceder a los aprendizajes educativos en las escuelas. No obstante, un trabajo colaborativo, con un programa elaborado con un enfoque integrador entre la educadora, el instructor, la familia y la comunidad podrá disminuir estas desventajas y evitar que se conviertan en obstáculos y barreras para su inclusión.

5.4.8 El juego y actividades lúdicas en el desarrollo cognitivo

Hemos querido mencionar en este tema de desarrollo cognitivo algunas nociones sobre el juego y las actividades lúdicas porque el juego es una actividad clave para el desarrollo de las habilidades cognitivas y la mejora del pensamiento de los individuos. Hernández (2012) en su libro *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo* (reflexiones sobre la discapacidad intelectual y la Escuela Inclusiva) afirma que “mediante el juego el niño comienza a transformar las acciones en significados, habilitando de manera efectiva la adquisición de la capacidad representativa que es la base del pensamiento. Proponer un juego es proponer un significado compartido a través de un guión interactivo” (Hernández, 2012, p. 150). Jugar a la familia, al doctor, a ir de paseo, son ideas o significados en la mente organizados a través de la acción y del lenguaje.

Cualquiera de las formas de juego existentes —que evolucionan con la edad y conforme avanza el nivel de pensamiento del niño y que van adoptando distintas formas: juego simbólico, juego con reglas, juego por competencia, juego individual/juego socializado, etc.— pueden ser consideradas como parte del contexto de producción cognitiva, que conlleva que el juego participa de la construcción de la inteligencia por el hecho de que esta impone procesos cognitivos de gran complejidad e incluso variedad. El juego permite el desarrollo del conjunto de habilidades y funciones cognitivas (Hernández, 2012).

- **Habilidades cognitivas específicas:** clasificación, seriación, observación, comparación, formulación de hipótesis, analogías, juicio crítico, juicio probabilístico.
- **Funciones cognitivas generales:** percepción, memoria, atención, autocontrol, solución de problemas, toma de decisiones, metacognición y planificación.

Según Hernández (2012), los niños que presentan diversidad funcional no juegan como el resto de los niños, sino que lo hacen de forma muy restringida (llegando a haber en algunos casos incluso ausencia de juego o meras manipulaciones de objetos). Debido a que el juego es un instrumento fundamental para desarrollar el intelecto, en el caso del niño con diversidad funcional hay que seleccionar o diseñar juegos en los que puedan desarrollar habilidades cognitivas y aprendan a usarlas en cualquier situación de la vida cotidiana.

Se deben considerar dos elementos fundamentales a la hora de elegir juegos para el desarrollo cognitivo: a) qué habilidades o funciones se van a desarrollar en función de la propuesta curricular para el alumno, y b) cuáles son los juegos que permiten cumplir tal propósito (los juegos elegidos variarán en función de la edad y las características del alumno, debiendo ser ajustados de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo y social del alumno en concreto).

5.4.9 Resumen

La teoría de Piaget estudia los mecanismos de adquisición del conocimiento en el ser humano desde su nacimiento hasta la adolescencia. Piaget parte de la observación general de que el niño sin diversidad funcional en su funcionamiento cognitivo comprende el mundo cada vez mejor a medida que va creciendo. Este autor considera que el niño es capaz de ejecutar nuevas tareas gracias a distintas organizaciones globales de la estructura cognitiva. Además, diferencia cuatro periodos durante el proceso de desarrollo: el periodo sensorio-motor (desde el nacimiento hasta los 2 años), el periodo preoperacional (desde los 2 años hasta los 7 años), el periodo de las operaciones concretas (desde los 7 hasta los 11 años) y el periodo de las operaciones formales (de los 11-12 años en adelante).

Piaget no acometió ningún estudio exclusivo en niños con diversidad funcional, pero sí lo hizo una de sus discípulas, Inhelder, quien concluyó que estos niños avanzan por idénticas fases de evolución en relación con los niños sin diversidad funcional; manifiestan muestras de viscosidad en su desarrollo; y no llegan al periodo de las operaciones formales.

La teoría de Vigotsky, con un enfoque fundamentalmente psicosocial, define el desarrollo como el proceso que tiene lugar tanto en el individuo como en la interacción con el medio sociocultural en que se desenvuelve. Para este autor, el desarrollo cognitivo se produce en dos planos distintos pero relacionados: el histórico-cultural y el biológico.

En cuanto a la teoría del procesamiento de la información, esta introduce el paradigma cognitivo, en el cual el procesamiento de la información brinda múltiples conocimientos ignorados hasta la fecha acerca del pensamiento del niño. Esta teoría concibe la mente del ser humano como un ordenador en el que fluye la información y que transforma dicha información en soluciones a problemas o en inferencias. El desarrollo cognitivo se relaciona con el aumento de la capacidad de procesamiento de la información. Debido a la maduración del cerebro, al ejercicio de estrategias y a la práctica recurrente de los esquemas, el espacio mental aumenta.

Según esta teoría, la diversidad funcional cognitiva se explica por los déficits estructurales e innatos o por problemas de control. Para ello, pone el énfasis en la atención y, principalmente, en las estrategias empleadas para la transferencia de la información a la memoria a largo plazo. Las deficiencias y limitaciones en el desarrollo cognitivo de las personas con diversidad funcional tienen que ver con la metacognición, con los procesos de control ejecutivo, de generalización, transferencia o aplicación de unas situaciones ya aprendidas a otras nuevas y, por último, con el proceso de aprendizaje y el manejo de la competencia de aprender a aprender.

La teoría de Piaget y la del procesamiento de la información se diferencian, básicamente, en que la primera concibe el desarrollo como una progresión continua de cambios leves (cambios estructurales), mientras que la segunda se centra más en los cambios funcionales.

La diversidad funcional es para la teoría estructural de Ellis efecto del problema que las personas con diversidad funcional tienen con la memoria a corto plazo, que puede ser primaria o secundaria. Estas personas no generalizan las estrategias a tareas nuevas, por lo que reducen el efecto del entrenamiento. En todo caso, debido a la gran variabilidad existente entre las personas con diversidad funcional, la capacidad de aprendizaje y los procesos cognitivos que subyacen serían diferentes en función de los niveles de diversidad funcional.

En relación con la inteligencia, partimos del enfoque tradicional, que la considera como la capacidad para dar respuesta de manera apropiada a las preguntas propuestas en un test de inteligencia, a la teoría más reciente de las inteligencias múltiples de Gardner, quien distingue

ocho tipos distintos de inteligencia independientes pero que pueden interactuar de forma dinámica: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Además, investiga sobre la inteligencia moral, la existencial y la pedagógica.

Interpretar la diversidad funcional desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner implica ampliar las posibilidades del niño con diversidad funcional para su desarrollo social, puesto que los niños con diversidad funcional solo presentan carencias en los dos primeros tipos de inteligencia. De ahí que en nuestra investigación vayamos a dar una importancia estratégica a los programas de inteligencias múltiples dentro del aula.

En lo que concierne a los procesos cognitivos (como el pensamiento), se distinguen tres procesos imprescindibles e íntimamente relacionados: la atención, la memoria y la percepción. En este sentido, los niños con diversidad funcional presentan limitaciones en cuanto a la calidad y cantidad de sus aprendizajes y en la adquisición de conocimientos. El pensamiento del alumno con diversidad funcional se caracteriza básicamente por el egocentrismo, la impermeabilidad y la perseverancia. De cara a desarrollar este aspecto en niños con diversidad funcional, proponemos el juego como mecanismo para ampliar las habilidades y funciones cognitivas específicas.

5.5 DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

5.5.1 Lenguaje. Concepto y definición

Reynell (1981) citado en González-Pérez (2003), define el lenguaje como una habilidad para comprender y usar símbolos verbales, para pensar y para comunicarse. Asimismo, la herramienta comunicativa lingüística ofrece la posibilidad de simbolizar y comunicar una experiencia determinada, algo muy importante, dado que el niño aprende los sonidos y las imágenes asociándolos con su experiencia y los utiliza como medio para expresarla. Monfort y Juárez (1994) enumeran una serie de funciones que tiene el lenguaje:

1. El lenguaje es el principal medio de comunicación.
2. El lenguaje es el instrumento estructurante del pensamiento y de la acción

3. El lenguaje actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social. Por un lado, nos permite hablar de lo que sentimos, expresar nuestras ideas y pensamientos. Mientras que por otro lado, es empleado para reducir conductas no adecuadas o no deseadas.
4. El lenguaje oral es el principal medio de información y cultura, siendo un factor importante en la identificación de pertenencia a un grupo social. En función de los rasgos que presente el lenguaje empleado por una persona se podrá inferir a qué grupo geográfico (los diferentes acentos de las regiones) o social pertenece.

El lenguaje es crucial para el desarrollo cognitivo. Según Vygotski (1979) las funciones psicológicas superiores son fruto del desarrollo social y no del biológico y se adquieren a través de la internalización del lenguaje, que surge como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno; más tarde se convierte en lenguaje interno que contribuye a organizar el pensamiento del niño. Con la aparición del lenguaje, las conductas se modifican con su aspecto afectivo y cognitivo. El niño es capaz de reconstruir las acciones pasadas y anticipar las futuras. De ello derivan tres consecuencias esenciales para el desarrollo cognitivo (González-Pérez, 2003).

1. La socialización de la acción. El lenguaje le permite al niño interactuar con las demás personas.
2. La aparición del pensamiento propiamente dicho, como consecuencia de la interiorización del lenguaje.
3. La acción pasa de ser puramente perceptiva y motriz a reconstituirse en el plano intuitivo de las imágenes.

5.5.2 Componentes del lenguaje

En la apropiación del lenguaje participan la mayoría de los procesos básicos, como la atención, la percepción o la memoria, estando muy relacionado con actividades cognitivas complejas como el pensamiento. Esto se debe a que el lenguaje es un sistema complejo, compuesto de signos convencionales organizados en reglas, con la interacción de tres componentes principales: forma, contenido y uso; este último, en sus dos procesos: comprensión y producción. La forma se ocupa de la sintaxis y la fonología; el contenido comprende la semántica; el significado y las formas de uso estarían regidos por la pragmática (López Ornat, 1994). A continuación describiremos brevemente cada una de ellas:

- La fonología estudia las reglas que gobiernan la estructura, distribución y secuencia de los sonidos del habla, los fonemas. Un fonema es la unidad lingüística mínima que refleja una diferencia de significado. Se clasifican en función de sus propiedades acústicas, el modo y el lugar donde se producen.
- La sintaxis regula las combinaciones de las palabras para organizar la estructura de la oración. La morfología, a su vez, tiene que ver con la organización interna de las palabras: la unidad mínima gramatical de significado es el morfema que regula el género, número, tiempo y los derivativos, prefijos y sufijos, por lo que se encuentra entre la sintaxis y el léxico.
- El léxico incluye el significado del vocabulario o palabras de una lengua, referido a objetos, acciones y atributos. Está categorizado en distintos campos semánticos. El nivel semántico o conceptual es un nivel superior al léxico.
- La pragmática agrupa el conjunto de reglas relacionadas con el uso del lenguaje con la intención de actuar e influir sobre los demás.

Estos componentes del lenguaje están lógicamente relacionados e interactúan en la comunicación. La pragmática constituye el principio organizador del lenguaje y la intención comunicativa es la raíz y el motor para que el resto de los componentes lingüísticos construyan las reglas apropiadas sintácticas, fonológicas y semánticas.

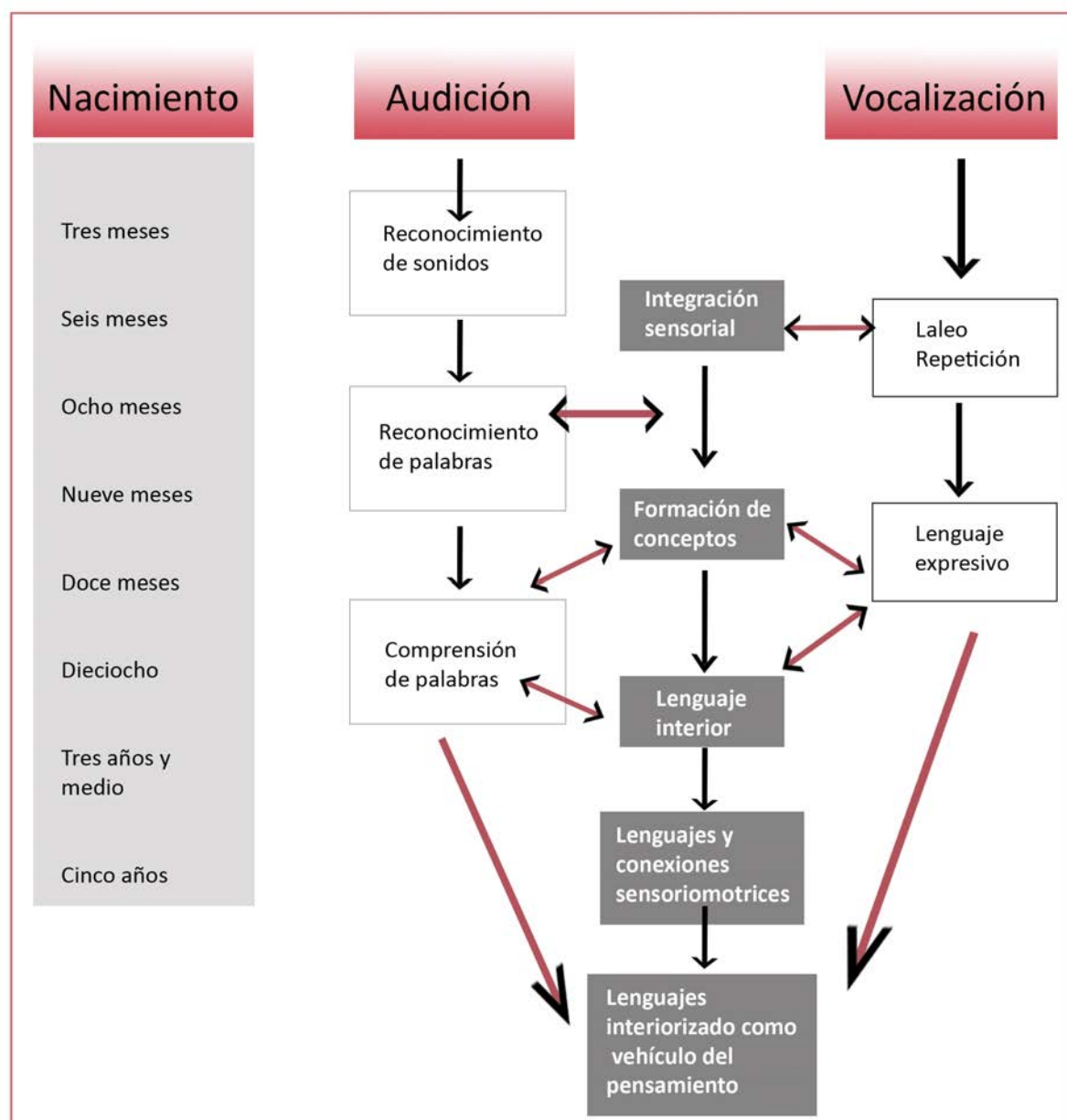
Cuando se producen alteraciones o dificultades en los procesos descritos, estas interfieren o dificultan la capacidad de comunicación verbal de una persona con otras en las diferentes dimensiones del lenguaje, es decir, en su uso, forma y contenido. Y aquí es necesario hacer una distinción entre los conceptos de perturbación y el de patología. Se considera a esta última cuando se produce un daño somático, mientras que la perturbación es aquella construcción del lenguaje sin daño que se desvía de lo que debería ser, del modelo de normalidad, abarcando un espectro que va desde la alteración del campo fonológico de la lengua (dislalias) hasta la total ausencia del lenguaje, pasando por las dificultades que se presentan en la situación dialógica y los trastornos de los diversos componentes de la estructuración lingüística (Levin, 2010).

5.5.3 La adquisición del lenguaje

La adquisición del lenguaje parece ser un proceso universal semejante en todos los niños y para todas las lenguas. Todos los niños aprenden su lengua nativa aproximadamente a la misma edad, recorriendo los mismos pasos y aproximadamente al mismo ritmo. La mayoría de los niños a los cinco o seis años, pese a la gran complejidad del fenómeno lingüístico, son capaces de dominar su lengua materna en todos sus aspectos como el formal (fónico y sintáctico), del contenido (nivel léxico-semántico), de uso (nivel pragmático de la lengua) o de reflexión sobre el propio lenguaje (función metalingüística) (González-Pérez, 2003).

Tres teorías proporcionan diferentes explicaciones de cómo los niños desarrollan el lenguaje. De acuerdo con la **perspectiva conductista**, el lenguaje como otras conductas se aprende a través del condicionamiento operante y de la imitación. Según Skinner (1957), la adquisición del lenguaje se lleva a cabo mediante procesos de refuerzo que permiten establecer la asociación adecuada entre una palabra y aquello a lo que hace referencia. Sin embargo, el conductismo tiene dificultad para explicar la velocidad del desarrollo del lenguaje temprano y de las expresiones nuevas de los niños basadas en reglas. Por el contrario, la **perspectiva innatista** de Chomsky (1975) considera que los humanos nacemos con un dispositivo de adquisición del lenguaje que permite a los niños, tan pronto como han adquirido suficiente vocabulario, hablar de forma gramaticalmente correcta y comprender el lenguaje que oyen. Lenneberg (1975) ha extendido esta teoría, sosteniendo que la adquisición del lenguaje se realiza en un momento determinado del desarrollo y si no se han adquirido las aptitudes del lenguaje antes de la pubertad, nunca se lograrán con perfección. Aunque existen algunas evidencias que pueden apoyar la contribución biológica del desarrollo del lenguaje, la teoría innatista no es capaz de explicar muchos aspectos del aprendizaje del lenguaje. Recientemente han surgido las **teorías interaccionistas** que consideran que las habilidades innatas, un fuerte deseo de interactuar con los otros y un ambiente rico lingüístico y social se combinan para facilitar el desarrollo del lenguaje (Bohannon, 1993).

La adquisición de la competencia comunicativo-lingüística se desarrolla a través de diferentes etapas. La secuencia que siguen los procesos implicados en el desarrollo del lenguaje es según su orden de aparición como se muestra en el cuadro 15. Este modelo teórico interpreta los datos desde una perspectiva evolutiva, de acuerdo con los trabajos de Vygotski (1962) y Luria (1974). Como es conocido, el lenguaje evoluciona a una extraordinaria velocidad en los primeros años de la niñez. Las habilidades básicas del lenguaje se desarrollan rápidamente de acuerdo con una secuencia, de tal modo que a los cinco o seis años la mayoría de los niños son competentes en el uso del lenguaje. A pesar de la complejidad del lenguaje, los niños llegan a dominar asombrosamente sus aspectos: formal (fonológico, morfológico y sintáctico), del contenido (semántico), de uso (pragmático) y de reflexión sobre el propio lenguaje (metalingüístico).



Esquema 4. Modelo interactivo de los procesos implicados en el desarrollo del lenguaje. Fuente: González-Pérez, 2003.

5.5.4 El lenguaje en la diversidad funcional

Bereiter y Engelmann (1966) o Stamm (1974) han definido la diversidad funcional en función de la deficiencia en el lenguaje, que se constituye en el rasgo más destacado para diferenciar a un individuo con diversidad funcional del resto de individuos.

Tanto el desarrollo lingüístico como el cognitivo están interrelacionados de forma estrecha y funcionan recíprocamente. En general, la adquisición del lenguaje se ve afectada por limitaciones y alteraciones del desarrollo cognitivo y de su ritmo de evolución, de ahí que los sujetos que presentan diversidad funcional muestren dificultades de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, de las funciones intelectuales superiores y del conjunto de los aprendizajes abstractos. Estas dificultades inciden de forma directa tanto en las competencias generales de la persona como en su competencia lingüística (Gallego, 2005).

Es un hecho que el nivel de diversidad funcional se relaciona de manera directa con el desarrollo del lenguaje (véase el cuadro siguiente), de tal forma que, mientras mayor sea el grado de diversidad, mayores serán las dificultades para la adquisición del caudal léxico y para la construcción de expresiones indispensables para lograr un horizonte comunicativo más amplio.

EDAD (años)	NIVEL DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL			
	LEVE	MODERADA	GRAVE	PROFUNDA
3	Nombres	4 a 6 palabras	1 a 2 palabras	Ninguna
6	300 palabras	Nombres	4 a 6 palabras	1 a 2 palabras
9	Oraciones	300 palabras	Nombres	4 a 6 palabras y gestos
12	Conversación	Oraciones	300 palabras	Frases
15	Conversación	Conversación	Oraciones	Más de 300 palabras

Tabla 10. Desarrollo del lenguaje en relación con el nivel de discapacidad intelectual. Fuente: González-Pérez, 2003.

Con respecto a los problemas lingüísticos, lo más habitual es que se den a la hora de articular y pronunciar sonidos, así como en el habla retrasada, los trastornos de la voz y la tartamudez. Las alteraciones del lenguaje que se producen de forma más habitual son de niveles severo y profundo, destacando los problemas articulatorios.

Como consecuencia de una gran diversidad de elementos cognitivos y neurológicos, resulta extraordinariamente complicado realizar un diagnóstico diferencial o identificar este tipo de problemas lingüísticos en niños con diversidad funcional.

En cualquier caso, son las dificultades para conceptualizar y descubrir las estructuras del lenguaje las que más determinan el nivel de perturbación lingüística de este colectivo de niños. En concreto, las características más relevantes que distinguen el proceso de adquisición lingüística en niños con diversidad funcional son el retraso evolutivo en la adquisición del lenguaje, el retraso y el menor uso de las estrategias de comprensión que ayudan a la interpretación de los mensajes verbales, como son la entonación, la deducción o el análisis del contexto, y las dificultades para la asociación de conceptos y para la combinación de vocablos y frases que permite articular un lenguaje cada vez más elaborado y complejo (Galligó y Galligó, 2003).

En lo que concierne a los **desórdenes de locución**, el niño con diversidad funcional tiene errores de sustitución en el momento de permutar un sonido por otro (**quiedo/quiero*) y de omisión, al suprimir totalmente un sonido (*pato/zapato*). Asimismo, este tipo de niños presentan problemas relacionados con el ritmo (atropellamiento de palabras, balbuceo, tartamudeo, etc.) y con la voz (volumen o timbre no adecuados al contexto sociocomunicativo, por ejemplo) (González-Pérez, 2003). Es la baja edad mental de las personas con diversidad funcional la razón principal que permite explicar la recurrencia de sus desórdenes de locución.

Con respecto a los **desórdenes del lenguaje**, sucede igualmente que la prevalencia en población con diversidad funcional es mayor que en personas sin diversidad. Estos desórdenes se manifiestan en una incapacidad patente para dominar la sintaxis, en un caudal léxico restringido y, en definitiva, en toda clase de dificultades para utilizar el lenguaje de forma correcta. En la competencia lingüística, es el bajo ritmo de desarrollo la principal causa explicativa de los obstáculos a los que se enfrentan las personas con diversidad funcional.

En relación con lo anterior, la teoría del desarrollo en la adquisición del lenguaje (Lenneberg, Nichols y Rosenberger, 1964) postula que los niños con diversidad funcional evolucionan en el mismo orden y pasan por las mismas fases que los niños sin diversidad funcional. Asimismo, esta teoría entiende que los niños que cuentan con un CI bajo adquieren la competencia lingüística de la misma forma que los niños que tienen una CI dentro de la media.

No obstante, hay diferencias en el desarrollo de las habilidades lingüísticas entre niños con y sin diversidad funcional. Como indica Ingalls (1982), previsiblemente se da un patrón típico de respuesta, lo que implica que los niños con diversidad funcional hacen uso de un lenguaje más concreto. Asimismo, estos niños presentan mayores dificultades que los niños sin diversidad funcional a la hora de comprender la gramática y sus reglas. Por último, los niños con diversidad funcional dominan la competencia lingüística de forma más tardía y presentan una diferencia notablemente marcada. En este sentido, la edad lingüística de los niños con diversidad funcional está más de un año por debajo de su edad mental (Mueller y Weaver, 1964; Bateman y Wetherell, 1965).

Son tres las conclusiones generales que se han extraído de los estudios fundamentados en el ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1986).

- El grupo de niños con diversidad funcional tiene generalmente una edad lingüística inferior a su edad mental.
- La prueba parcial auditivo-vocal automática, que mide el conocimiento de las reglas gramaticales (declinaciones y desinencias, sobre todo), es la prueba en la que más dificultades y bloqueos muestran los niños con diversidad funcional.
- Por el contrario, es en la prueba parcial de la decodificación visual —que no implica aptitud verbal alguna— donde los niños con diversidad funcional obtienen mejores resultados con relación al resto de niños.

Habitualmente, se percibe una tendencia general en el grupo de niños con diversidad funcional a la obtención de puntuaciones superiores en las pruebas parciales no verbales.

Entre el 60 y el 80 % de los niños con diversidad funcional muestran alguna clase de problema con relación a la competencia lingüística. Los más frecuentes son los que a continuación se señalan (González-Pérez, 2003):

- La aparición del lenguaje es más tardía y en los casos extremos no aparece.
- El lenguaje de los niños con diversidad funcional es más concreto que el de los niños sin diversidad funcional.
- Presentan más problemas en el lenguaje expresivo que en el receptivo.
- La organización sintáctica es muy pobre, con escaso número de elementos.
- La dificultad más común es la de establecer la relación entre los distintos elementos de la oración.

- Tienen dificultad para asimilar las reglas gramaticales más complicadas.
- Los problemas motores glossofaríngeos y la descoordinación muscular bucal acaban generando una expresión verbal poco fluida, sin ritmo y con una tonalidad inadecuada.
- Al aumentar el nivel de diversidad funcional suelen aparecer mayores problemas de todo tipo: articulación, comprensión, etc.

De manera global, el desarrollo del lenguaje en este grupo de niños se ve afectado en los cinco planos de la competencia lingüística (Gallego, 2005):

a. Plano fonético-fonológico.

En lo relativo al desarrollo fonético-fonológico, este se caracteriza por un desarrollo atemporal, incompleto y con fallos articulatorios, deficiente discriminación fonemática, trastornos del habla y una incorrecta modulación de la voz (Gallardo y Gallego, 1995).

b. Plano morfológico-gramatical.

Al niño con diversidad funcional le supone un esfuerzo mayor adquirir las reglas gramaticales y comprender las secuencias verbales. También suele sufrir alteraciones al utilizar morfemas gramaticales de género, de número o de concordancia, así como posesivos y conjunciones. Por último, está claramente limitado al conjugar formas verbales.

c. Plano sintáctico.

Es habitual en niños con diversidad funcional la ausencia de lenguaje creativo, fluido y dinámico. Además, usan con frecuencia frases hechas, sin estructuras complejas ni enunciados completos, como meras repeticiones de fragmentos de frases oídas a otras personas (construcciones ecológicas) y con un valor demostrativo.

d. Plano pragmático.

Los niños con diversidad funcional suelen mostrar una manifiesta falta de iniciativa en las interacciones verbales, además de dificultades serias en la expresión de necesidad y una capacidad muy baja o inexistente para generalizar los aprendizajes a otros contextos.

e. Plano léxico-semántico.

Los problemas se manifiestan en la adquisición de nuevo léxico (que suele ser lenta), en el aprendizaje y la comprensión de determinados conceptos abstractos y de la propia realidad y, además, en las dificultades para procesar oraciones desde el punto de vista semántico, tanto en la codificación como en la decodificación.

Por otro lado, en el campo semántico se percibe también que los niños con diversidad funcional tienen procesos de subgeneralización, supergeneralización y generalización considerablemente más lentos.

Características del lenguaje en general dependiendo del grado de diversidad funcional

DEFICIENTES MENTALES LEVES	Desarrollan habilidades sociales y de comunicación desde la edad infantil. Su conducta lingüística suele ser pobre. Su vocabulario es algo reducido y manifiestamente mejorable, y la construcción morfosintáctica es buena.
DEFICIENTES MENTALES MODERADOS	Son capaces de mantener sencillas conversaciones. Pueden usar algunas frases complejas y desarrollar un mínimo proceso lectoescritor con reducida capacidad de comprensión. Suelen presentar articulaciones defectuosas.
DEFICIENTES MENTALES SEVEROS	Adquieren pocas o nulas habilidades verbales durante la etapa de educación infantil. Pueden desarrollar algún habito de conversación durante el periodo escolar y leer alguna palabra con poca capacidad de comprensión. Presentan una articulación muy defectuosa y reconocen signos.
DEFICIENTES MENTALES PROFUNDOS	Difícilmente llegan a expresar alguna palabra. Pueden comprender órdenes muy sencillas y reconocer algunos signos. El lenguaje gestual es muy reducido

Tabla 11. Deficientes mentales. Fuente: Cegarra y García (2012)

5.5.5 Resumen

Para Reynell, el lenguaje, que es primordial para el desarrollo cognitivo, es una habilidad que permite comprender y utilizar símbolos verbales, además de pensar y comunicarse. Vigotsky, por su parte, atribuye al lenguaje un rol crucial en el desarrollo del pensamiento.

Las competencias propias del lenguaje humano se subdividen en competencias lingüísticas (conocimiento de las letras, reconocimiento de las palabras —decodificación—, conocimiento de vocabulario, habilidades sintácticas, capacidad para realizar inferencias —elaborativas—, habilidades de integración del discurso y conocimiento de la estructura de los textos) y competencias metalingüísticas (conciencia fonológica, conciencia sintáctica y control de la comprensión). Asimismo, el lenguaje humano tiene cuatro grandes componentes: fonología, sintaxis, léxico y pragmática.

Los niños adquieren el lenguaje mediante un proceso semejante que es universal al conjunto de las lenguas existentes. Son tres las teorías principales que explican el proceso de desarrollo lingüístico: la teoría conductista defendida por Skinner, para quien la lengua es una conducta más que es aprendida desde el condicionamiento operante y la imitación, la teoría innatista, formulada para Chomsky, que afirma que existe un dispositivo o una facultad innatos en el ser humano para adquirir el lenguaje y los universales lingüísticos, y la teoría interaccionista, precursora por Bohannon, quien entiende que el desarrollo lingüístico se ve facilitado gracias a una confluencia de factores tales como los deseos de interacción entre unas personas y otras, las habilidades innatas y los entornos proclives al desarrollo social y lingüístico.

El desarrollo evolutivo del niño con diversidad funcional presenta habitualmente distintas clases de disfunciones que afectan a la adquisición y el desarrollo lingüísticos. No obstante, los niños con diversidad funcional adquieren el lenguaje de una forma muy parecida a como lo hacen los niños sin diversidad funcional. En general, la adquisición del lenguaje se ve afectada por limitaciones y alteraciones del desarrollo cognitivo y de su ritmo de evolución, por eso los sujetos que presentan diversidad funcional muestran dificultades de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, de las funciones intelectuales superiores y del conjunto de los aprendizajes abstractos. Entre el 60 y el 80 % de los niños con diversidad funcional muestran alguna clase de problema en relación con la competencia lingüística.

Los problemas lingüísticos más habituales de estos niños son severos y profundos, destacando los problemas articulatorios, además del habla retrasada, los trastornos de la voz y la tartamudez. Los niños con diversidad funcional presentan desórdenes de locución (balbuceo, tartamudeo, volumen inadecuado al contexto sociocomunicativo, etc.) y desórdenes del lenguaje (incapacidad para dominar la sintaxis, caudal léxico restringido...). En el plano fonético-

fonológico, presentan balbuceo más tardío, tienen un desarrollo atemporal, incompleto y con fallos de articulación, trastornos del habla, etc. En el plano morfológico-gramatical, hablamos de dificultades para adquirir las reglas gramaticales y comprender las secuencias verbales. En el plano sintáctico, hay ausencia de lenguaje creativo, fluido y dinámico. En el plano pragmático se presentan dificultades al expresar necesidades o al generalizar los aprendizajes a otros contextos. Por último, en el plano léxico-semántico hay dificultades para adquirir nuevos vocablos o para codificar o decodificar oraciones desde el punto de vista semántico.

5.6 DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

5.6.1 Introducción

Las habilidades básicas de desarrollo personal y social son una condición imprescindible a fomentar para conseguir que las personas con diversidad funcional puedan llevar una vida plena lo más normalizada posible bajo los principios de integración, comprensividad y diversidad (Soto, 2009). El desarrollo de estas habilidades hace referencia a aspectos tales como el autoconcepto, la autoestima y el control interno; procesos cognitivos como las atribuciones relacionadas con el logro, el juicio moral, la obtención de valores y la capacidad para considerar el punto de vista del otro; procesos afectivos como la empatía y habilidades sociales determinadas como manifestar quejas, tomar decisiones, resolver conflictos, etcétera.

5.6.2 DESARROLLO PERSONAL EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.

La diversidad funcional se define como una dificultad esencial en el aprendizaje y ejecución de determinadas habilidades de la vida diaria como por ejemplo la comunicación, vida en el hogar, el autocuidado, autodirección, habilidades sociales, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio, tiempo libre y trabajo.

Las investigaciones han encontrado que asociados al déficit de la inteligencia hay rasgos de las personas con diversidad funcional que no son de estilo cognitivo sino de patrones de comportamiento y de personalidad que los diferencian de la población en general (Fierro,

1999). Vamos a describir en términos generales estos rasgos característicos de estas personas sin olvidar que la diversidad funcional constituye un grupo muy diverso y hay que tener en cuenta la singularidad de cada persona, ya que algunas de ellas, por ejemplo, pueden ser pasivas y dependientes y otras impulsivas y agresivas.

Por tanto las características globales y no singulares, son éstas (González-Pérez, 2003):

- **Tendencia a evitar fracasos.** Las personas con diversidad funcional esperan fracasar en casi todo lo que emprenden más que a la consecución del éxito. El resultado de esta expectativa de fracaso es que confían más en otras personas que en sus propias ideas cuando tienen que tomar decisiones. Zigler (1973) llama a esta tendencia *orientación hacia fuera*. Tienen la creencia de que no mandan sobre su propio destino y que todos los acontecimientos que han ocurrido en el pasado o bien ocurrirán en el futuro están determinados por el destino o por las acciones de otras personas que, finalmente, les afecta proporcionalmente a su motivación personal (Weisz, 1981).
- **Baja autoestima o sobreestima de sus capacidades.** La mayoría de las personas con diversidad funcional, distinguen con mayor intensidad sus puntos débiles y sus limitaciones, lo que les puede generar un sentimiento de inseguridad y de no aceptación hacia sí mismos que surge con mayor intensidad en la etapa de la adolescencia. Dado que su baja autoestima y su pobre autoconcepto, dependen de la imagen que tienen de sí mismos y de la que les transmiten los demás, se puede decir que en gran medida son aprendidos, dependen de las experiencias vividas y del modo con que son tratados por los adultos. Por eso existe una estrecha relación entre la autoestima y el entorno en el que se mueve este colectivo.
- **Rigidez comportamental.** Las personas con diversidad funcional por las tareas rutinarias, presentan indudables ventajas para determinados trabajos (son capaces de persistir durante largo tiempo en una tarea determinada por repetitiva que sea), sin embargo no les favorece en su desarrollo personal (Fierro, 1999).
- **Labilidad emocional.** Estas personas presentan inestabilidad en su estado anímico, pasando prontamente de un estado de euforia a otro de tristeza, lo que a menudo puede interferir en la realización de las tareas.
- **Déficits cruciales para las relaciones interpersonales y para su autocontrol.** Las personas con diversidad funcional suelen conservar una gran dependencia afectiva y comportamental respecto a otras personas, la cual viene establecida por el apego en formas por lo general más infantiles que las que les corresponden a su edad y por otro lado, mantienen una **reducida capacidad para anticipar las consecuencias de sus**

propias acciones, así como una **reducida capacidad de autocontrol y de aplazamiento del refuerzo**. Tienen dificultad para manejar con acierto la relación entre el fin, el acto para consumarlo y las necesarias mediaciones para llegar al fin (Fierro, 1999). Su comportamiento suele tender a guiarse por directrices externas para solucionar problemas que se les puede presentar.

- Frecuentes **sentimientos de frustración**, hiperactividad **vulnerabilidad al estrés y reacciones de ansiedad**. Sus mecanismos de autorregulación son pobres y sus estrategias de defensa inmaduras y rudimentarias. En la diversidad funcional se pueden presentar conductas agresivas, rabietas, negativismo, hiperactividad, estereotipias, conductas autolesivas, ansiedad, depresión y trastornos obsesivo-compulsivos.
- **Falta de autonomía**. La falta de oportunidad de poder trabajar las habilidades de autonomía personal y social en situaciones reales por una sobreprotección a la que generalmente se ven sometidas por su entorno, obstaculiza enormemente que estas personas tomen sus propias decisiones y puedan llegar a lograr su derecho a la independencia.

En otros tiempos se pensaba que los problemas sociales y del comportamiento eran parte de la diversidad funcional. En la actualidad esta situación ha cambiado, y es en la sociedad o en el entorno donde estas personas pueden agravar o disminuir sus características comportamentales.

El aislamiento social, el fracaso escolar, el estigma del etiquetado, la inestabilidad familiar, determinados tipos de cuidados en instituciones e incluso el uso de medicación, pueden producir problemas de ansiedad, ira y otras alteraciones. Hay que tener presente que las personas con diversidad se mueven a su propio ritmo, tienen menos independencia y control en sus vidas, tienen limitaciones para comunicarse y tienen muchas carencias en cuanto a oportunidades académicas o laborales (González Pérez, 1993).

Las investigaciones actuales sobre la función que cumplen los problemas de conducta, indican que los comportamientos considerados indeseables pueden ser adaptativos, ya que con asiduidad son respuestas a las condiciones ambientales y, en algunos casos, a una falta de habilidades alternativas de comunicación. El entrenamiento en habilidades sociales va a ser uno de sus principales recursos para optimizar su capacidad adaptativa y, por lo tanto, facilitar la aceptación y convivencia en la sociedad.

5.6.2.1 Autoestima y diversidad funcional

La autoestima es una variable psicológica de enorme importancia que se la vincula a las características propias del individuo, quien hace una valoración de su propia valía, sus atributos, virtudes y debilidades, y configura una autoestima positiva o negativa, dependiendo de los niveles de consciencia que exprese sobre sí mismo. La autoestima afecta a todas las etapas de nuestra vida, con independencia del sexo, la cultura, la profesión, la religión o el país en el que se vive.

El término autoestima es el sentimiento que surge en nosotros después de la captación de la persona que somos. Comprendemos, pues, a la autoestima como una valoración, y como tal es un acto combinado de conocimiento y afectación. Conocimiento de sí mismo, autoconcepto y estado afectivo consecuente de estima o rechazo. (Iannizzotto, 2009, p.81)

El significado simple de la autoestima consiste en la visión más honda que cada cual tiene de sí mismo, y la aceptación positiva de la propia identidad. Molina (en Olivares 1997, a su vez citado en Naranjo, 2007) considera que la autoestima tiene un significado complejo, y que precisa de cuatro componentes en su definición:

- Es una actitud, ya que contempla las formas habituales de pensar, actuar, amar y sentir de las personas para consigo mismas.
- Tiene un componente cognitivo, pues se refiere a las ideas, opiniones, creencias percepciones y procesamiento de la información que posee la persona respecto de sí misma.
- Tiene un componente afectivo, que incluye la valoración de los positivo y negativo, involucra sentimientos favorables y desfavorables, agradables o desagradables que las personas perciben de sí mismas.
- Tiene un componente conductual, porque implica la intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente.

Según Seligman (1975), está fuera de toda cuestión la importancia de la autoestima para la salud y el bienestar personal: quienes poseen autoestima son más sanos, se sienten más felices, viven más tiempo y tienen menos problemas mentales. Las personas con menor autoestima poseen un autoconcepto menos positivo que las personas con alta autoestima que poseen un conocimiento más claro y confiado de ellas mismas.

El autoconcepto es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades

y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. (Hamachek, 1981, citado por Machargo, 1991, p. 24)

Por otro lado, actualmente se tiene en cuenta que la autoestima es un buen indicador de aceptación social y del sentido de pertenencia. Las investigaciones sobre autoestima han ultimado en que las personas con mayor autoestima resisten mejor ante hechos estresantes, exponen mejor conducta adaptativa (mayor esfuerzo y perseverancia en las tareas) e informan de una mayor salud mental: mayor bienestar (mayor satisfacción vital, mayor afectividad positiva y menor negativa), menor ansiedad, depresión y timidez (Blesa, 2008).

Pero como hemos mencionado anteriormente, el ambiente en el que se mueven estas personas con diversidad funcional, va a influir directamente en su desarrollo personal. Cuando confiamos en ellos, aumenta la confianza en sí mismos. A la edad temprana de estas personas es cuando intentan estar a la altura de las expectativas de los adultos los cuales cumplen un papel muy importante en su crecimiento para adquirir un autoconcepto positivo. Para ello hay que evitar el uso de etiquetas negativas y hay que promover la autoestima a partir de cuatro componentes básicos: desarrollo de la conciencia de uno mismo, desarrollo del sentido de competencia, desarrollo de los propios dones y talentos, y sentirse amado y aceptado por la sociedad (García, 2011).

a. Desarrollo de la conciencia de uno mismo

Para las personas con diversidad, la autoestima comienza por aceptarse quiénes son. No podrán estar orgullosas de sí mismas si no aceptan que necesitarán apoyos para llevar una vida más normalizada. La aceptación aumenta la utilización y el desarrollo de sus propias capacidades y habilidades, y fomenta la defensa y promoción de sus propios derechos y necesidades. El desarrollo del sentimiento de orgullo y de aceptación de sí mismas por parte de las personas con diversidad funcional es un proceso complejo y a menudo creativo, que implica tanto la propia actitud y las habilidades de la persona, como el ambiente en el que vive (McGuire y Chicoine, 2009).

b. Desarrollo del sentido de la competencia

Consiste en poner de relieve los puntos fuertes y las habilidades de la persona. Con el tiempo, la persona tendrá que modificar su perspectiva de lo que *no puede hacer* debido a su discapacidad, hacia *lo que sí puede hacer*. Los psicólogos nombran este proceso como el desarrollo de la competencia. Competencia es el término utilizado para describir la necesidad

que todos sentimos de *hacer cosas por nosotros mismos*, como medio para obtener un cierto sentido de control y manejo de lo que nos rodea (McGuire y Chicoine, 2009).

No hay que tener expectativas demasiado altas en relación a lo que esperamos de la persona con diversidad funcional porque ésta puede abandonar sus ocupaciones por frustración y fracaso. Pero tampoco expectativas bajas porque no le permiten realizar las tareas de cuidado de sí mismo, las cuales son necesarias para incrementar su independencia. De este modo, cuando se presentan oportunidades de autonomía, simplemente carece de experiencia o de confianza para saber cómo actuar de manera efectiva desarrollando un sentimiento de impotencia y desamparo a la hora de afrontar otros asuntos y problemas más serios. Esto es lo que se ha descrito adecuadamente en la literatura como *incapacidad aprendida*, y pone a las personas en una situación de gran riesgo de sufrir una depresión y muchos otros problemas de salud física y mental (Seligman, 1975).

c. Desarrollo de los propios talentos y características

Es cierto que la persona con diversidad funcional puede encontrar limitaciones en realizar tareas en algunas áreas pero, sin embargo, en otras puede tener grandes cualidades y talentos, lo cual es realmente lo que define a uno y lo que es.

He aquí algunas indicaciones sobre lo que se debe hacer y lo que no, para ayudar a una persona con diversidad funcional a identificar y a apreciar sus propios y específicos talentos (McGuire y Chicoine, 2009):

- Expóngale a muy diversas actividades, para que pueda identificar sus talentos.
- Fomente los talentos en los que el individuo muestre verdadero interés. Si la iniciativa proviene del propio individuo, significa que habrá verdadero interés y orgullo al desarrollar ese talento.
- Busque medios para fomentar los talentos en casa. Por ejemplo, en el caso de los músicos o artistas, conviene que tengan un lugar para trabajar o practicar con los correspondientes instrumentos o materiales artísticos.
- Anime, pero en ningún caso presione. Nada ahoga tanto el espíritu y la energía como sentirse demasiado presionado por los demás.
- Finalmente, la alabanza deberá acentuar el orgullo propio, más que la complacencia ajena. Por ejemplo, dígame, *debes sentirte muy orgulloso de ti mismo*, en vez de, *me siento tan orgulloso de ti!*.

d. Sentirse amado y aceptado por la sociedad

Un cuarto factor, igualmente clave e importante para la autoestima, es el sentimiento de que uno es amado y digno de ser amado. Muchas personas con diversidad funcional intentan hallar la manera y los medios para obtener cariño en sus vidas, pero otros, en cambio, son grandes expertos en ofrecer cariño como las personas con Síndrome de Down. En cualquiera de los casos, la mayoría de estas personas son muy sensibles a las expresiones de cariño, y hay que ser conscientes de ello (McGuire y Chicoine, 2009).

5.6.2.2 Autonomía y diversidad funcional

Autonomía, etimológicamente, significa *autos*: uno mismo, *nomos*: ley (Coromines, 2008). Autonomía es darse a uno mismo una ley o norma propias. El sujeto que es capaz, que no necesita que le indiquen lo que tiene que hacer, que sea capaz de dirigir su propia vida, que tenga poder de decisión y que, participando de un contrato social, sabe darse a sí mismo sus propias normas, ejerce el máximo de libertad posible dentro de las restricciones que ha aceptado para su propia protección.

Las habilidades de autonomía personal incluyen todos los comportamientos relacionados con el autocuidado, el aseo, la alimentación, el vestido, la higiene, la apariencia física, el realizar tareas del hogar, hacer recados, desplazamientos, etc.

Las personas con diversidad funcional, como ya hemos mencionado anteriormente, necesitan apoyos en la vida diaria para realizar sus tareas. Pero hay que tener en cuenta que la primera condición de los apoyos es que sean requeridos, solicitados, no impuestos, porque si no, los apoyos podrían utilizarse para controlar y manipular la voluntad de la persona. Si son pedidos por la persona con diversidad, en uso de su libertad, y gestionados por ella misma, con poder de decisión y elección, no hay objeción ética a un sistema de apoyos equilibrado y promotor de autonomía. Pero si los apoyos no son requeridos, se tiende a una sobreprotección que muchas veces ocasiona dificultades a la hora de que tomen sus propias decisiones. Lo importante es que a una persona con diversidad funcional hay que apoyarla para que haga lo que quiera, no lo que nos parezca a los demás que debe hacer (y educarla debidamente, para que sus pretensiones sean razonables).

Por tanto la sociedad debe ofrecer oportunidades a las personas con diversidad de poder trabajar las habilidades de autonomía personal y social en situaciones reales para favorecer que estas personas puedan llegar a lograr su derecho a la independencia. Ofrecer un ambiente lo más normalizado posible y con apoyos requeridos, no sobreimpuestos (Soto, 2009).

5.6.3 Habilidades sociales. Definición y terminología

El término *habilidades* hace referencia a un conjunto de capacidades de actuación aprendidas y el término *sociales* las enmarca en un contexto interpersonal. La comunicación interpersonal es una parte importante en la actividad humana porque el hombre es un ser social por naturaleza y su calidad de vida va a estar determinada, en parte, por la categoría de sus habilidades sociales.

Entre la multitud de definiciones planteadas sobre habilidades sociales por numerosos autores, una de las más aceptadas por la comunidad científico-educativa, es la que afirma Monjas (1999) como Las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

Otra definición que ha tenido mucho peso es la formulada por Caballo (1986, p. 6) que dice que las habilidades sociales:

Son un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

La AAMR (1992, p. 33) nos muestra una lista con una serie de ejemplos de habilidades sociales a las que expone como “las que se relacionan con los intercambios sociales que se realizan con otras personas”. Los ejemplos que abarca son:

Iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros. Comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes. Reconocer sentimientos, proporcionar realimentación positiva y negativa. Regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos. Calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros. Ayudar a otros Hacer y mantener amistades y relaciones de pareja. Responder a las demandas de los demás. Elegir, compartir. Entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad. Controlar los impulsos. Respetar normas y leyes y adecuar la conducta a éstas. Mostrar un comportamiento socio sexual adecuado.

5.6.3.1 Características de las habilidades sociales

Para la comprensión y la adecuada concepción de las habilidades sociales, es necesario considerar algunas de sus particularidades. Como hemos mencionado anteriormente, entre la gran variedad de enfoques definicionales, existen ciertas características que coinciden a la hora de definir una conducta como socialmente habilidosa, entre las que cabe destacar las siguientes (Monjas, 1992; Caballo, 1993):

- Son **conductas** y repertorios de conducta **adquiridos a través del aprendizaje**. No son rasgos de personalidad y, por tanto, se pueden modificar, enseñar o mejorar a través de los mecanismos del aprendizaje.
- Constituyen habilidades que ponemos en marcha en **contextos interpersonales**, esto es, requieren que se produzca una interacción. Por tanto las habilidades de autocuidado (lavarse, vestirse), de vida en el hogar (limpiar, cocinar) o de vida en comunidad (orientación, desplazarse, utilizar transporte), aunque sean habilidades también de adaptación social, no se incluirían porque en estas áreas no hay una interacción directa con otras personas de la sociedad.
- Como son habilidades que requieren que se produzca una interacción, son **recíprocas y dependientes de la conducta de las otras personas** que se encuentren en el contexto. Se necesitan tener habilidades de iniciación y de respuestas interdependientes dentro de una reciprocidad e influencia mutuas. Así, el individuo se ve influido por los demás y también influye sobre otros para que modifiquen sus conductas.
- Incluyen **componentes verbales** (preguntas, autoafirmaciones, alabanzas, peticiones) y **no verbales** que hacen referencia al lenguaje corporal, a lo que no decimos, a como nos mostramos ante la persona que tenemos delante (mirada, gestos, sonrisa, orientación, postura, expresión facial, expresión corporal, distancia interpersonal), y otros **componentes cognitivos y emocionales** (conocimiento social, capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, facultad de solucionar problemas sociales, constructos personales, expectativas, planes y sistemas de autorregulación) y **fisiológicos** (tasa cardíaca, respiración, presión sanguínea, respuestas electrodermales).
- **Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua**. Disponer y manifestar un repertorio apropiado de habilidades sociales hace que la persona adquiera más refuerzo de su ambiente, y permite además que la interacción aporte satisfacción a quienes forman parte de esta.

- Las habilidades sociales son **específicas de la situación**. No es suficiente que la persona tenga motivación o metas sociales para que una conducta sea socialmente hábil, sino que tiene que tener la capacidad de percibir la información básica de contexto o de la situación que se le presenta (percepción de indicadores verbales y no verbales, ambiente físico), porque toda conducta habilidosa depende del contexto, de la situación y de sus reglas, de los individuos con los que se interactúa, del sexo, de la edad, de los sentimientos de los otros, etc. Por otro lado, debe además ser capaz procesar esa información en base a la experiencia, la observación, el aprendizaje y la maduración (interpretación de reglas de la situación, de los sentimientos y los deseos de los demás). De la misma forma, ha de actuar sobre ella poniendo en acción secuencias debidamente ordenadas de conductas verbales y no verbales adecuadas. Finalmente, ha de evaluar, controlar y regular su conducta a través del *feedback* externo (verbal y no verbal) y de la evaluación interna (cogniciones, emociones).
- Es importante la **existencia de metas**, propósitos o motivación social para desarrollar un adecuado repertorio de habilidades sociales.

5.6.3.2 Competencia social y comportamientos sociales

Un factor importante dentro del desarrollo social es poner en práctica las habilidades sociales en una situación determinada. Esta adecuación de las conductas al contexto es lo que se denomina Competencia social. Según McFall (1982, p. 12):

La competencia social se refiere a un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado, por un agente social de su entorno que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, sólo necesita ser adecuado, no necesita ser excepcional.

El concepto de competencia social abarca componentes de la Inteligencia Personal como el autoconcepto, autocontrol, autorregulación, las emociones y la autoestima y componentes de la Inteligencia Interpersonal como las habilidades sociales y la empatía. Es decir, ambos son componentes de la Inteligencia Emocional. Por lo tanto, existen muchos puntos en común entre las habilidades sociales y los componentes contenidos en la Inteligencia Emocional (Monjas y González, 1998).

Existen tres estilos, comportamientos o maneras de actuar dentro de relaciones interpersonales: pasivo, agresivo y asertivo.

- a. **La conducta pasiva:** la persona evita situaciones o accede a las demandas de los demás con la finalidad de no exponerse a enfrentamientos, es un estilo de huida. Esta conducta manifiesta la violación de los propios derechos de la persona al no ser capaz de expresar sinceramente sus sentimientos, pensamientos y opiniones, y al contrario, su actitud es introvertida, reservada, frustrada e infeliz porque permite a los otros elegir por ella ya que carece de confianza en sí misma.
- b. **La conducta agresiva** se refiere a cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con el propósito inmediato de causar daño (Anderson y Bushman, 2002) eligiendo por otros y quebrantando los derechos de los demás para obtener sus metas de una manera inapropiada.
- c. **La conducta asertiva:** consiste en pedir lo que quieres y negarte a lo que no quieres de una manera correcta, conseguir tus metas sin hacer daño a los demás, respetando los derechos de los otros y defendiendo los propios, expresar sentimientos, pensamientos y opiniones de forma directa, realizar elecciones personales y sentirse bien con uno mismo (Fernsterheim y Baer, 1976).

5.6.4 Habilidades sociales en la diversidad funcional

Las habilidades sociales constituyen una de las áreas más importantes en el desarrollo social de cualquier persona. Son aprendidas según las experiencias de cada uno, del contexto en el que nos movemos y de los modelos que nos rodean. A través de las habilidades sociales, obtenemos el refuerzo social del medio y adquirimos un autoconcepto óptimo y una autoestima positiva. Pero si tenemos comportamientos inadecuados, al contrario, se experimenta rechazo, infelicidad y aislamiento social (González-Pérez, 2003, p.190).

El déficit en habilidades sociales es una característica determinante de la diversidad funcional. De hecho, en la definición de la AAMR (Verdugo, 1999, p. 29) se define el retraso mental como “un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que coexiste con limitaciones en diferentes áreas de adaptación entre las que se incluyen las habilidades sociales”. Éstas constituyen un área ampliamente compleja, de tal modo que una persona puede mostrar déficits en una habilidad concreta y no en otras, o incluso, el déficit en una habilidad puede darse sólo en un contexto concreto.

Según Luckasson y cols. (2002, p. 34): “La discapacidad intelectual se caracteriza por las limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta

adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”.

Podemos entender que conducta adaptativa o habilidades adaptativas, conlleva una relación más cercana a la capacidad de la persona para adaptarse al medio, mientras que otros como habilidades sociales se van a referir a la capacidad del individuo para interactuar con los demás dentro de un contexto social preestablecido.

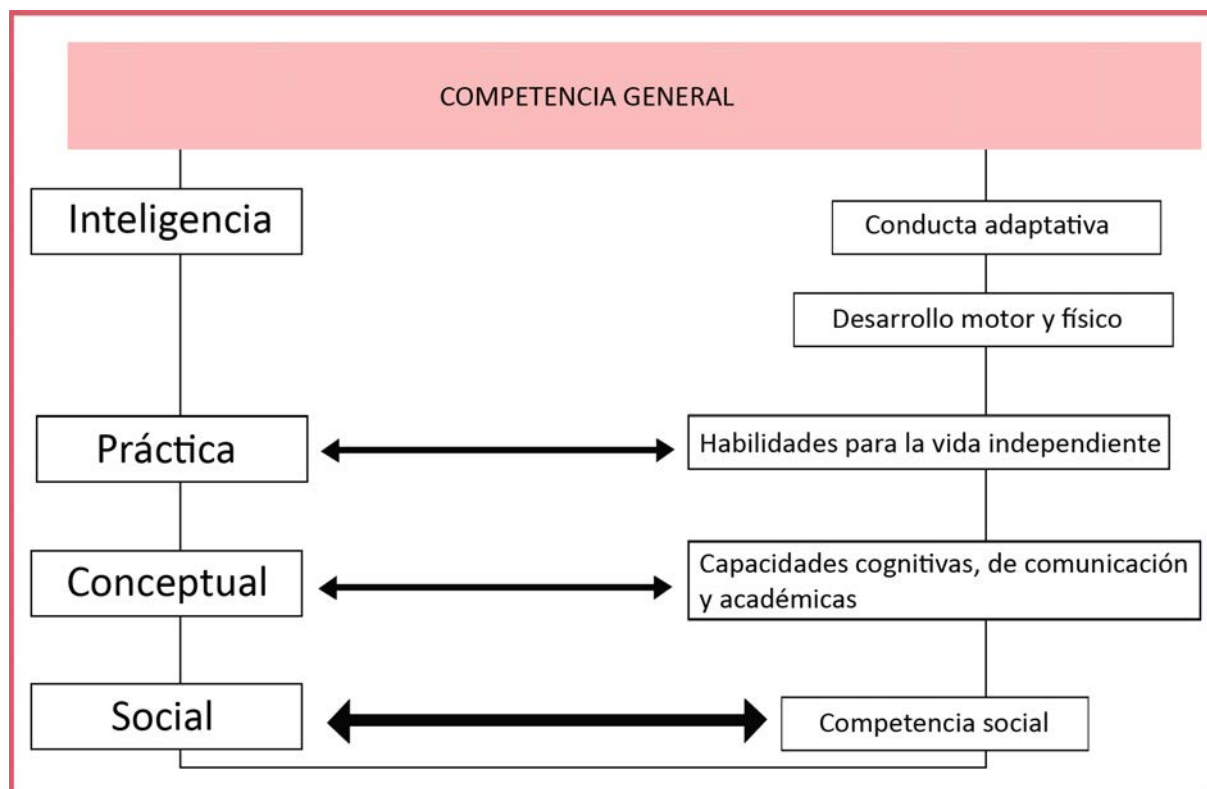
Las dificultades adaptativas en las personas con diversidad funcional derivan de limitaciones en su inteligencia social y práctica, según los distintos grados de independencia y desempeño de cada uno. Pero también existen muchas veces en su entorno una serie de condicionantes que no permiten desarrollar sus habilidades sociales y encuentran sus limitaciones. Por un lado, las personas con diversidad funcional están expuestas a estigmatización y otras condiciones sociales negativas durante todo su desarrollo; ya desde que son niños, la etiqueta de “retraso mental” determina que lo traten diferente, lo que conlleva a que tengan pocos amigos y en la mayoría de los casos suelen ser aislados por los compañeros, aunque estén integrados en clases comunes. Por otro lado, un clima familiar deteriorado puede producir trastornos emocionales y una conducta perturbada en estas personas (Fierro, 1999). En general las personas con diversidad funcional suelen desarrollar sentimientos de soledad al sentirse a menudo rechazados socialmente, experimentando frustración y fracaso que hace que sean remisos a emprender cualquier nuevo proyecto. La incapacidad para hacer una crítica de su propia motivación y comportamiento, suele llevarles a no realizar ningún intento para cambiar su modo de ser.

Por otro lado, investigaciones recientes sobre la función que cumplen los problemas de conducta en personas con discapacidades severas, demuestran que los comportamientos considerados indeseables pueden ser adaptativos, ya que con frecuencia son respuestas a las condiciones ambientales y, en algunos casos, a una falta de habilidades alternativas de comunicación.

En casos puntuales de diversidad funcional existen diversos programas de conducta adaptativa que influyen e inciden en los dominios de autoayuda, en las relaciones interpersonales, de comunicación, vocacionales y de habilidades domésticas; se reconoce que este constructo depende de las expectativas familiares y de las demandas de las situaciones particulares y significativas con las que interacciona una persona. La conducta adaptativa se define generalmente como la ejecución diaria de las actividades necesarias para la autonomía personal y social, más que la capacidad para realizar actividades. Estos conceptos se muestran gráficamente en el siguiente cuadro donde Schalock (1999) integra las nociones de la multidimensionalidad de la inteligencia y de los constructos de la conducta adaptativa.

5. MARCO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Esquema 5. Competencia general. Fuente: Schalock, 1999, p. 14

En su escrito, este autor sostiene que la conducta adaptativa incluye:

- **Habilidades para la vida independiente** que implican tareas domésticas como vestirse, bañarse, cocinar, y lavar los platos.
- **Habilidades cognitivas y de comunicación** que implican tareas como comprender y producir lenguaje, destrezas de lectura y escritura y administración del dinero.
- **Habilidades de competencia social** que implican tareas como la búsqueda y mantenimiento de amigos, la interacción con otros, la participación social, el razonamiento social, la comprensión y el razonamiento.
- **La competencia (o desarrollo) motor o físico** que implica las habilidades motoras más finas y más groseras, desplazarse, y destrezas básicas para alimentarse y asearse.

El paralelismo de estos factores multidimensionales con los propuestos anteriormente para

la inteligencia social se muestra en la parte derecha de la figura anterior. Existe similitud conceptual entre la inteligencia práctica y el factor de conducta adaptativa referido a las habilidades para la vida independiente; la inteligencia conceptual y las capacidades cognitivas y las habilidades de comunicación; y entre la inteligencia social y la competencia social. En la actualidad existe una fuerte tendencia a considerar tanto la inteligencia como la conducta adaptativa como organizadas de forma multidimensional y jerárquica.

En relación al rechazo que muchas personas con diversidad funcional sienten en la sociedad, se distinguen unas características de las habilidades sociales que pueden resultar ser un obstáculo para el desarrollo de esta capacidad en estas personas (Rodríguez, 2007):

- a. La conducta social apropiada es en parte dependiente del **contexto cambiante**, es decir está en la función de las circunstancias, del momento y el lugar en que un individuo se interrelaciona con otros. Las personas con diversidad funcional presentan dificultades para realizar una correcta discriminación entre diferentes situaciones, no saben distinguir o les cuesta, las circunstancias cambiantes en que es correcto o incorrecto realizar una determinada conducta (Ruíz, 2007).
- b. La habilidad social debe contemplarse dentro de un **marco cultural determinado**, y los patrones de comunicación varían enormemente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social o la educación. Para la plena integración social, se requiere poseer el conocimiento y uso de las normas sociales porque las conductas inadecuadas, muchas veces presentadas por las personas con diversidad funcional, les conducen con frecuencia al rechazo y al aislamiento social (Ruíz, 2007).
- c. **Las habilidades sociales varían a lo largo del tiempo.** Las costumbres sociales, las modas e incluso el lenguaje, por ejemplo, varían durante la vida de un individuo. Los niños y adultos con diversidad funcional también han de adaptarse a estos cambios temporales. La apariencia física y el lenguaje son habilidades esenciales que merecen prestar especial interés porque las conversaciones y el trato adecuados a su edad les permitirán, independientemente de sus limitaciones, sentirse aceptados y aceptarse tal y como son.
- d. **El grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre.** Dependiendo de lo que se quiera conseguir, es necesario saber discernir entre una conducta adecuada para alcanzar ese objetivo de la inapropiada. Las personas con diversidad funcional muchas veces presentan conductas disruptivas a la hora de querer conseguir una meta, por tanto es fundamental establecer unas normas básicas útiles para el mayor número de situaciones posibles en las que se puedan enfrentar para mejorar sus habilidades sociales.

Por otro lado, respecto a los componentes verbales y no verbales que incluyen las habilidades sociales, como hemos mencionado anteriormente, las personas con diversidad funcional presentan déficits que agravan sus relaciones y que especificaremos a continuación.

Los componentes no verbales en los que habitualmente presentan déficits algunas personas con diversidad funcional son el contacto ocular (no suelen mirar a los ojos directamente y no sabemos si están prestando atención), la distancia interpersonal (suelen invadir el espacio personal generando malestar y violencia en el interlocutor), el contacto físico (demostraciones excesivas de afecto a conocidos y extraños), la expresión facial (confusión en su expresión facial que muchas veces se contradice con lo que sienten de verdad) y la postura (adoptan posturas inadecuadas en una conversación).

Los componentes verbales hacen referencia al volumen de la voz, el tono, el timbre, la fluidez, el tiempo de habla, la entonación, la claridad y la velocidad y el contenido del mensaje, aspectos que algunas personas con diversidad funcional no controlan; utilizan un volumen de voz inapropiado, generalmente demasiado alto, emplean siempre la misma entonación, transmiten el mensaje a una velocidad inadecuada, entre otras. Las habilidades sociales relacionadas con la comunicación verbal se ponen en práctica en muchas situaciones de la vida cotidiana, como los saludos, las prestaciones, pedir favores, dar las gracias, pedir disculpas y mantener conversaciones. Acostumbrar desde niños a emplear estas habilidades ayudará a que se convertirán en conductas espontáneas y esto les facilite relacionarse e interactuar con los demás.

No obstante, hay una característica primordial de las habilidades sociales que beneficia a las personas con diversidad funcional para el desarrollo de esta capacidad y es que las habilidades sociales son conductas aprendidas. Al no ser una característica innata de la persona sino que se puede aprender, podemos llevar a cabo entrenamientos específicos para que las personas con diversidad funcional desarrollen sus habilidades sociales. En el caso de personas con diversidad funcional no hemos de dar por supuesto nada en cuanto a su conocimiento y a su manera de adquirirlo, ya que sus limitaciones les impiden alcanzar, muchas veces, habilidades que otras personas adquieren espontáneamente. Hemos de enseñarles, entrenarles en cada habilidad y que la practiquen en distintos entornos sociales siendo conscientes de que las personas con diversidad funcional necesitarán más tiempo que otros para adquirirlo. De acuerdo con esto, hoy en día se desarrollan currículos de habilidades diferentes en función del grado de diversidad al que se dirigen, ya sea para personas con una necesidad de apoyo intermitente y limitado o para personas con necesidad de apoyo extenso y generalizado.

Por consiguiente, es necesario el desarrollo de habilidades sociales en las personas con diversidad funcional, (Verdugo, 1997) para:

- 1. Favorecer una integración y desinstitucionalización exitosa.** En la actualidad, nuestra sociedad apoya la apertura a la comunidad, la verdadera integración y la desinstitucionalización. Esto supone una mayor exposición, un mayor número de contactos, de relaciones con los demás. El entrenamiento en habilidades sociales es la herramienta esencial para que esta apertura a la comunidad tenga garantías de éxito frente a la verdadera integración y sobre todo frente a la prevención de una exposición a mayores situaciones de riesgo.
- 2. Evitar la aparición de problemas de comportamiento.** Las personas con diversidad funcional presentan muchas veces conductas problemáticas con formas de comunicarse o de transmitir mensajes como “déjame solo”, “no quiero hacer esto”, etc., que representan frecuentemente la expresión clara del déficit de una habilidad. Ayudándoles a desarrollar habilidades sociales conseguiremos crear conductas alternativas a las problemáticas en la consecución de su objetivo
- 3. Prevenir la aparición de problemas psicológicos.** Muchas personas con diversidad funcional presentan desajustes psicológicos debido a las experiencias que adquieren en la vida, como por ejemplo ser tratados muchas veces como objetos, carecer de amistades, tener gran dificultad para la inserción laboral y estar expuestos a una estigmatización además de otras condiciones sociales negativas durante todo su proceso de desarrollo. Mediante el entrenamiento en habilidades sociales, conseguimos una mayor estabilidad personal del sujeto y su aceptación social.
- 4. Prevenir situaciones de abuso.** Hay factores y características inherentes en las personas con diversidad funcional como por ejemplo tener problemas para manifestar negativas ante determinadas demandas o para resistirse a la presión de otros, siendo por tanto, objetos más vulnerables de explotación, manipulación y servilismo, ya sea por necesidad de aceptación, de sentirse querido o incluso para demandar cualquier gesto afectivo. Esta situación se agrava más ante personas con diagnóstico dual. Entrenarles en habilidades sociales puede prevenir muchas situaciones de esta índole al aprender a decir que no y rechazar determinadas demandas (Gutiérrez y Prieto, 2002).

Haciendo mención a todo lo expuesto, llegamos a la conclusión de que el desarrollo de las habilidades sociales es un factor básico para que las personas consigan un desarrollo pleno, tanto social como personal y sobre todo si hablamos de las personas con diversidad funcional, es un factor esencial para mejorar su calidad de vida al favorecer la interacción y relación con las personas de su medio. Por el contrario, quedará aislada y relegada en un segundo plano

en el mundo socializador en el que vivimos. Por tanto las habilidades básicas de desarrollo personal y social son una condición indispensable a fomentar para conseguir que las personas con diversidad funcional puedan llevar una vida plena lo más normalizada posible bajo los principios de integración, comprensividad y diversidad.

5.6.5 Los procesos de aprendizaje (o para la adquisición) de las habilidades sociales

Las habilidades sociales al ser comportamientos adquiridos y aprendidos, se pueden enseñar a establecer relaciones sociales y facilitar estrategias y recursos necesarios a las personas con diversidad funcional desde un contexto educativo para que mejoren la competencia social, las posibilidades de adaptación y de relación interpersonal. Para ello existen Programas de Habilidades Sociales (PHS) o Programas de Enseñanza en Habilidades Sociales (PEHS) para aumentar la capacidad de adaptación y la competencia social.

Es imprescindible conocer las necesidades y características del grupo al que va dirigidos dichos programas para poder aplicar una intervención sistemática que se adapte a la realidad de las personas a la que van dirigidos dichos programas.

Los procesos de aprendizaje por los cuales se adquieren las habilidades sociales son (García Ramos, 2011):

- **Enseñanza directa.** Las habilidades sociales se transmiten por medio de instrucciones y proporcionando toda la información de lo que es una conducta apropiada en una determinada situación. En las personas con diversidad funcional se ha de prestar atención a las dificultades de percepción auditivas y en las limitaciones en la comprensión lingüística. Por tanto hay que comprobar previamente si cuentan con la capacidad necesaria para realizar la conducta y prestar los apoyos necesarios.
- **Aprendizaje por medio de modelos.** Es el llamado aprendizaje por observación el cual es una de las formas básicas de adquisición de las habilidades sociales en las personas con diversidad funcional. Hay que tener cuidado con los modelos que se les facilita porque habitualmente harán más caso a lo que ven que a lo que oyen.
- **Práctica de conducta.** La forma ideal de aprender es practicando. Hasta que las personas con diversidad funcional no practiquen las habilidades sociales en diferentes contextos, momentos y ante diversas personas, no consolidarán las conductas aprendidas.

- **Reforzamiento de las conductas adecuadas y “castigo” o retirada de atención de las inadecuadas.** Se le felicita o premia cuando se comporta de forma correcta a la situación y se le advierte cuando su comportamiento no es adecuado. Hay que procurar estar más pendientes de sus conductas adecuadas que de las equivocadas pues la opinión del educador es un potente reforzador.
- **Retroalimentación de la actuación (feedback).** Se informa más de las partes correctas que de las incorrectas cuando se está practicando una determinada conducta sin eludir los aspectos mejorables.
- **Moldeamiento o aprendizaje por aproximaciones sucesivas.** Es el empleado en la enseñanza de habilidades de autonomía personal. Se ha de dividir la conducta en pequeños pasos e ir practicando y reforzando cada uno de ellos, prestando los apoyos que vayan necesitando la persona con diversidad durante el proceso de aprendizaje.

5.6.6 Las habilidades sociales en grupo

El desarrollo de las habilidades en grupo es muy beneficioso para todos sus integrantes a la hora de alcanzar las competencias básicas nombradas anteriormente, porque el grupo es un escenario natural donde aprender, participar, perfeccionar y generalizar este tipo de conductas. Las interacciones en grupo les ayudan a comparar sus decisiones y readquirir otras nuevas de manera adecuada. Por otro lado el grupo actúa como marco de referencia durante el proceso de aprendizaje, siendo por tanto contexto de comparación social y validación consensual, además de ayuda y apoyo mutuo.

El grupo es un contexto idóneo para aprender habilidades sociales esenciales (saber escuchar, participar, respetar turnos de conversación, dar retroalimentación, mostrar desacuerdos, etc) que además de ser un recurso imprescindible para los entrenamientos grupales poseen un beneficio añadido para el afrontamiento de situaciones reales. (Pavón, 2009, p. 5)

5.6.7 Resumen

En nuestra investigación, las habilidades básicas de desarrollo personal y social son una condición imprescindible a fomentar para conseguir que las personas con diversidad funcional puedan llevar una vida plena lo más normalizada posible bajo los principios de integración, comprensividad y diversidad.

Las características globales del desarrollo personal en las personas con diversidad funcional se resumen en la tendencia a evitar fracasos, la baja autoestima o la sobreestima de sus capacidades, la rigidez comportamental, la labilidad emocional, los déficits para las relaciones interpersonales y para su autocontrol, los sentimientos de frustración, la hiperactividad, la vulnerabilidad al estrés, las reacciones ansiosas y, por último, la falta de autonomía.

Concediéndole una gran importancia a la autoestima en el desarrollo personal y social de los individuos con diversidad funcional, partimos del hecho de que es fundamental para la salud y el bienestar personal, siendo además un buen indicador de aceptación social y del sentido de pertenencia. En el trabajo con personas con diversidad funcional, se promueve la autoestima a partir de cuatro componentes básicos: el desarrollo de la autoconciencia, el desarrollo del sentido de la competencia, el desarrollo de los propios talentos y características y, por último, la sensación de ser aceptado y amado socialmente.

En cuanto a la autonomía (capacidad para dirigir la propia vida), las personas con diversidad funcional necesitan apoyos en la vida diaria para realizar sus tareas, por lo que es necesario que la sociedad ofrezca oportunidades a estas personas de poder trabajar las habilidades de autonomía personal y social en situaciones reales. Las habilidades sociales se caracterizan por ser conductas y repertorios de conductas adquiridos a través del aprendizaje, por ser puestas en marcha en contextos interpersonales, por ser recíprocas y dependientes de la conducta del resto de personas, por incluir componentes verbales y no verbales, por aumentar el refuerzo social y la satisfacción mutua, por ser específicas de la situación y por estar insertas en metas o motivaciones para desarrollarse de forma adecuada. Dentro de la competencia social y los comportamientos sociales, en nuestra investigación distinguimos tres estilos en relación con la conducta no verbal, la conducta verbal y los efectos que produce: el estilo pasivo, el estilo asertivo y el estilo agresivo.

Con objeto de desarrollar las habilidades sociales en las personas con diversidad funcional, es fundamental favorecer una integración y desinstitucionalización exitosa, evitar la aparición de problemas de comportamiento y, en último término, prevenir la aparición de problemas psicológicos y las situaciones de abuso.

Por otro lado, hay que tener en cuenta cuáles son los procesos fundamentales sobre la

adquisición de aprendizaje por los que se adquieren las habilidades sociales: la enseñanza directa, el aprendizaje por medio de modelos, la práctica de la conducta, el reforzamiento de las conductas adecuadas y la retirada de la atención en las conductas inadecuadas, la retroalimentación de la actuación y el aprendizaje por aproximaciones sucesivas.

5.7 DESARROLLO PSICOMOTOR

5.7.1 Concepto y definición de Psicomotricidad

El concepto de Psicomotricidad nace, a principios de siglo XX, ligado a la patología para señalar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestarse (motricidad). Se rompe con el planteamiento filosófico de Descartes de entender al individuo como una dualidad mente–cuerpo, comprendiendo a la persona como una unidad que vive y que se expresa globalmente, como una unidad psicosomática que se manifiesta a partir del cuerpo y el movimiento (Sanchez y Llorca, 2003, citado en Chávez y Delgado , 2009). La Psicomotricidad es la manera que todos los seres tenemos para expresarnos y desenvolvemos en la vida aunque algunas personas desarrollan su motricidad más que otras. La Psicomotricidad abarca la globalidad de la persona, desde los aspectos orgánicos, a los motores y psíquicos, incluyéndose en estos últimos, la dimensión emocional y la dimensión cognitiva.

La Asociación Española de Psicomotricidad (citado por Berruezo, 1996, p. 38) indica que “la psicomotricidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad”. La Psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. En la relación del sujeto con el medio, la expresividad corporal no es una respuesta motriz solamente; es una respuesta psicomotriz, donde se unen en el movimiento, lo mental, lo afectivo y lo cinético –como bien manifiesta Lora (1984, pp. 50-52)- “es por la acción como movimiento intencional, que el niño, unidad psicomotora, se relaciona con la realidad y gracias a él organiza las sensaciones y percepciones, al tiempo que va conservando esas vivencias para conocerse y conocer”. Y continúa diciendo que “las acciones simples y económicas con que el niño inicia su actuar sobre las cosas van a ayudarlo a formular su proceso de generalización que será la base de las generalizaciones cognitivas”

5.7.2 Importancia y beneficios de la psicomotricidad

La psicomotricidad favorece el desarrollo integral de la persona desde la niñez porque a través de ella el individuo desarrolla habilidades y destrezas a nivel intelectual, emocional y social además de motrices. A nivel motriz, la psicomotricidad favorece el dominio de los movimientos corporales; a nivel cognitivo, favorece el desarrollo intelectual, la capacidad para la resolución de problemas, mejora la memoria, concentración y atención, la creatividad y la independencia; a nivel social promueve el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la autonomía y la motivación a relacionarse con el medio que lo rodea; y por último, a nivel afectivo, favorece el desarrollo emocional, ya que al adquirir habilidades y destrezas, incrementan sentimientos de confianza y seguridad (al tomar conciencia de logros y avances), fortaleciendo la autoestima (Chávez y Delgado, 2009).

Por otro lado, la psicomotricidad además, ayuda a la persona a transmitir mensajes, a comunicarse y relacionarse con los demás de manera armónica mediante los movimientos del cuerpo.

5.7.3 Habilidades y destrezas psicomotrices

Las habilidades y destrezas psicomotrices “son los factores que determinan la capacidad motriz y el nivel de habilidad de cualquier individuo y que todos ellos, pueden desarrollar en la misma medida al margen de las condiciones genéticas” (Ramírez, 2012, p. 18).

Según Sánchez (1986, p. 30) la habilidad motriz es “una capacidad que permite realizar, con eficacia, cualquier movimiento voluntario”. Y a la destreza como “la capacidad adquirida que permite ejecutar un movimiento perfectamente ajustado a un esquema preconcebido”. Consideró a las habilidades y destrezas psicomotrices como una aptitud innata desarrollada en una concepción integral del sujeto. Están basadas en el rendimiento y aprendizaje de las personas teniendo diferentes niveles que van de lo simple y sencillo a lo más complejo y específico. Proceden de la realización de un esquema motor o de la combinación de varios de ellos y se alcanzan a partir del trabajo de diferentes tareas lográndose una automatización con la repetición y la variación cuantitativa y cualitativa. Estas habilidades tienen una estructura jerárquica de simples conductos que proceden de estructuras motrices cada vez más complejas y articuladas.

La variable habilidades y destrezas psicomotrices posee seis dimensiones, las cuales son:

1. **Esquema corporal:** Pertenece a la parte cognitiva, cuando se tiene el conocimiento del propio cuerpo, saber situarlo en el espacio. También saber expresarlo en un dibujo en forma completa o por partes. Es el conocimiento y relación cuerpo-mente que las personas poseen. Al desarrollar esta dimensión el niño además de reconocer su cuerpo, se expresa a través de él y lo utiliza como medio de contacto, lo cual sirve como pilar para desarrollar otras áreas de aprendizaje referidas a su cuerpo.
2. **Respiración y relajación:** es una función vital del organismo que se desarrolla en dos básicos momentos, la inspiración (tiempo durante el cual el aire penetra a través de las fosas nasales de modo regular y rítmico pasando a los pulmones) y la espiración (momento en el que el aire emerge de los pulmones y es expulsado por vía bucal o nasal). La relajación es la sensación de descanso o reposo que posee nuestro cuerpo cuando no existe tensión (Jiménez y Jiménez, 2010)
3. **Equilibrio:** “es la capacidad para adoptar y mantener una posición corporal opuesta a la fuerza de gravedad, y es resultado del trabajo muscular para sostener el cuerpo sobre su base” (Jiménez y Jiménez, 2010, p. 61).
4. **Estructuración espacial-temporal:** representa el resultado de un esfuerzo suplementario con miras al análisis intelectual de los datos inmediatos de la orientación (Mucchielli, 1979, citado por Jiménez y Jiménez, 2010, p. 121).
5. **Ritmo:** “Es el sucederse regular de una cadencia” (Larousse Enciclopedia). Es un proceso que comienza desde los primeros años de vida, donde se va desarrollando los estímulos visuales y auditivos. El ritmo sostiene una estrecha relación con el movimiento, el espacio y el tiempo.

Y la sexta dimensión es la coordinación, de la cual nos extenderemos más por tener mayor relevancia con nuestra investigación:

6. **Coordinación:** “es la capacidad que tiene el cuerpo para asociar el trabajo de diversos músculos, con la intención de realizar unas determinadas acciones” (Jiménez y Jiménez, 2010, p. 73).

La **Coordinación Manual** pertenece a la parte motriz y se diferencian los conceptos de coordinación motriz gruesa y coordinación motriz fina.

Jiménez y Jiménez (2010, p. 85) define la coordinación motriz gruesa como “la capacidad del cuerpo para integrar la acción de los músculos largos con objeto de realizar unos determinados movimientos: saltar, correr, trepar, arrastrarse, etc”. y la coordinación motriz fina:

Es la capacidad para utilizar los pequeños músculos –como resultado del desarrollo de los mismos- para realizar movimientos muy específicos: arrugar la frente, cerrar los ojos, guiñar, apretar los labios, mover los dedos de los pies, cerrar un puño, teclear, recortar, escribir, dibujar y todos aquellos que requieren la participación de nuestras manos y dedos. (Jiménez y Jiménez, 2010, p. 85)

Las manos son unas de nuestras más importantes herramientas de trabajo y de su utilización y habilidad van a depender gran parte de nuestros éxitos, de ahí la conveniencia de que el alumno adquiera el mayor dominio posible del movimiento de los diferentes músculos que le permitan llevar a cabo las más complejas actividades: escritura, marquetería, modelado, costura, etc.

Soubiran y Mazo (citado en Jiménez y Jiménez, 2002, p. 113), definen que:

La mano es en el cuerpo, el instrumento inigualable, privilegiado, que interviene siempre y cuyas posibilidades deben acrecentarse al máximo. Y más adelante continúan: los músculos de la mano tienen, a nivel del cerebro, una representación cortical relativamente mucho más importante que los otros músculos del cuerpo.

La Coordinación Viso-manual se puede definir como “la capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con propósito de realizar una tarea o actividad, por ejemplo, coser, dibujar, alcanzar una pelota al vuelo, escribir, peinarse, etc”. (Jiménez y Jiménez, 2010, p. 97).

Es permitir realizar una actividad utilizando los ojos y las manos. La importancia de la coordinación visomotriz reúne una serie de habilidades del área motriz como lo son la lateralidad, direccionalidad, apreciación y manejo correcto del espacio y tiempo e involucran la percepción visual, dando lugar a movimientos corporales y manuales precisos. (Ramírez, 2012, p. 14)

Un programa psicomotriz bien trabajado puede mejorar todos y cada uno de los puntos citados y en consecuencia la coordinación visomanual, tan fundamental en la edad escolar como a todo lo largo de nuestra vida.

5.7.4 Características psicomotrices en la diversidad funcional

El desarrollo psicomotor del niño con diversidad funcional no presenta grandes distinciones con las etapas de las demás personas, pero si existe un retraso porque el desarrollo de la psicomotricidad se relaciona directamente con los grados variables de afección según el nivel de deficiencia intelectual (Llasera, 1995). Los niveles de alteración de las conductas motrices son directamente proporcionales a los niveles cognitivos de cada individuo, los apoyos que se le den y las condiciones de su entorno. Si el déficit es leve el niño puede llegar a alcanzar niveles normales; sin embargo, en casos de deficiencias severas y profundas se pueden presentar condiciones que establezcan falta de coordinación en los movimientos y otras dificultades. Por lo tanto, a mayor déficit intelectual y menor estimulación, mayores serán los trastornos motrices (Llasera, 1995).

Las características o los trastornos psicomotores más frecuentes en los niños con diversidad funcional son: respiración superficial, torpeza, mala configuración del esquema corporal y de la autoimagen, mala orientación y estructuración del espacio, problemas para ejercitar el equilibrio de forma estática, dificultades para conseguir un estado de relajación y distensión muscular, adaptación lenta de las conductas en el tiempo (diferentes velocidades, cadencias y tiempo), poca eficacia y amplitud en la ejecución de habilidades motrices básicas, inmadurez, ausencia de coordinación (dificultad en la coordinación de movimientos complejos y más ajustada en acciones globales que en segmentarias), dificultad en el aprendizaje de los movimientos finos, dispraxia, falta de persistencia y estereotipias motrices, dificultades en el reconocimiento de las partes del cuerpo, alta frecuencia de trastornos sensoriales (como defectos en la agudeza visual e hipoacusia), dificultades en los movimientos gestuales e imitatorios, rítmias, balanceos, estereotipias, y movimientos coreoatetósicos (Galligó y Galligó, 2003).

En el contexto educativo formal o no formal, es necesario desarrollar un programa de psicomotricidad y establecer unos objetivos que estén dirigidos a que las personas con diversidad funcional sean capaces de controlar y conocer mejor su propio cuerpo con respecto al movimiento y así conseguir el mayor desarrollo psicomotor. Diseñar ejercicios específicos para mejorar tanto su motricidad gruesa como la fina; facilitar la adquisición de conceptos que tienen que ver con la percepción, el esquema corporal (equilibrio, lateralidad, respiración y relajación), el cuerpo en movimiento (coordinación dinámica y estática, organización temporal y espacial, y ritmo) y la expresión corporal, trabajando con diferentes materiales como por ejemplo: pelota, triciclo, escaleras, desniveles, música, aros.

5.7.5 Resumen

La psicomotricidad favorece el desarrollo integral de la persona desde la niñez porque a través de ella el individuo desarrolla habilidades y destrezas a nivel intelectual, emocional y social además de motrices. A nivel motriz, la psicomotricidad favorece el dominio de los movimientos corporales; a nivel cognitivo, favorece el desarrollo intelectual, la capacidad para la resolución de problemas, mejora la memoria, concentración y atención, la creatividad y la independencia; a nivel social promueve el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la autonomía y la motivación a relacionarse con el medio que lo rodea; y por último, a nivel afectivo, favorece el desarrollo emocional, ya que al adquirir habilidades y destrezas, incrementan sentimientos de confianza y seguridad (al tomar conciencia de logros y avances), fortaleciendo la autoestima. Por otro lado, la psicomotricidad, ayuda a la persona a transmitir mensajes, a comunicarse y relacionarse con los demás de manera armónica mediante los movimientos del cuerpo.

Las habilidades y destrezas psicomotrices son los factores que determinan la capacidad motriz y el nivel de habilidad de cualquier individuo (que todos ellos pueden desarrollar en la misma medida al margen de las condiciones genéticas).

La variable de las habilidades y destrezas psicomotrices posee seis dimensiones: esquema corporal, respiración y relajación, equilibrio, estructuración espacial-temporal, ritmo y coordinación.

Los trastornos psicomotores más frecuentes en los niños con diversidad funcional son: torpeza, inmadurez, ausencia de coordinación, dificultad en el aprendizaje de los movimientos finos, dispraxia, falta de persistencia y estereotipias motrices, dificultades en el reconocimiento de las partes del cuerpo, alta frecuencia de trastornos sensoriales (como defectos en la agudeza visual e hipoacusia), dificultades en los movimientos gestuales e imitatorios, rítmias, balanceos, estereotipias, y movimientos coreoatéticos.

En nuestra investigación vamos a dar importancia a la coordinación motriz fina que puede desarrollarse a través de los talleres artísticos que abarcamos en el marco práctico. La coordinación motriz fina es la capacidad para utilizar los pequeños músculos —como resultado del desarrollo de los mismos— para realizar movimientos muy específicos. Las manos constituyen una de las herramientas de trabajo más importantes para nosotros, y de su utilización y su habilidad van a depender gran parte nuestros éxitos, de ahí la conveniencia de que el alumno adquiera el mayor dominio posible del movimiento de los diferentes músculos que le permitan llevar a cabo las más complejas actividades.

5.8 CALIDAD DE VIDA

5.8.1 Concepto y definición de Calidad de Vida

En la actualidad, calidad de vida, presenta un carácter multidimensional que abarca todas las áreas de la vida, tanto las relaciones interpersonales, la autonomía, las creencias, los valores y las características propias de cada contexto donde se desarrolla la persona.

En la mayoría de las numerosas definiciones que existen sobre calidad de vida encontramos dos grandes dimensiones: la dimensión **objetiva**, que acoge una serie de indicadores de carácter asistencial y de oportunidades donde se desenvuelve la persona como la salud, economía, trabajo, vivienda, relaciones sociales, ocio, medio ambiente, derechos y una dimensión **subjetiva**, referida a como la persona percibe que se cumplen sus deseos expectativas y preferencias y el grado de satisfacción de sus necesidades, siendo necesario disponer de políticas de bienestar social, basadas en los Derechos Humanos Universales para garantizar la igualdad de oportunidades, concretadas en leyes, planes, programas, servicios y prestaciones, como derechos universales (Barranco, 2002 y 2004).

A continuación vamos a nombrar tres definiciones sobre calidad de vida que han sido seleccionadas porque abarcan los conceptos claves para entender este constructo.

Schalock y Verdugo definen calidad de vida como “un estado deseado de bienestar personal que: es multidimensional; tiene propiedades éticas –universales- y émicas -ligadas a la cultura; tiene componentes objetivos y subjetivos; y está influenciada por factores personales y ambientales” (Schalock y Verdugo, 2007, p. 22).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como “percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Un concepto amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con el entorno”.

La calidad de vida es un término que también está presente en la Constitución Española (artículo 45), donde se recoge que:

Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo y que los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva.

Con todas estas definiciones podemos resumir que calidad de vida:

- Es un concepto multidimensional que abarca todas las áreas de la vida.
- Tiene componentes objetivos y subjetivos.
- Los factores personales y el medio ambiente influye en el desarrollo de la persona.
- Tiene propiedades éticas ligadas a la cultura.

La calidad de vida es un concepto relativo que depende de cada grupo social y de lo que este defina como su situación ideal de bienestar por su acceso a un conjunto de bienes y servicios, así como al ejercicio de sus derechos y al respeto de sus valores, por lo que depende en gran medida de la concepción que tiene cada sujeto del mundo, la interpretación y valoración que le da a lo que tiene, vive y espera (Blanco, 1988), por lo que no se puede establecer un único criterio sobre calidad de vida.

Calidad de vida supone, asimismo, un principio clave en la planificación y provisión de servicios relacionados con la educación, salud e integración social, y en la evaluación de la efectividad de estos servicios. La importancia del concepto radica en que proporciona un conjunto de principios para el incremento del bienestar subjetivo y psicológico de las personas. Estos principios de aplicación postulan que la calidad de vida debe (Schalock & Verdugo, 2003, p.41):

- Aumentar el bienestar personal.
- Aplicarse bajo la luz de la herencia cultural y étnica del individuo.
- Colaborar para promover un cambio a nivel de la persona, el programa, la comunidad y a nivel nacional.
- Aumentar el grado de control personal y de oportunidades individuales ejercido por el individuo en relación a sus actividades, intervenciones y contextos.
- Ocupar un papel prominente en la recogida de evidencias, especialmente para identificar predictores significativos de una vida de calidad, y para valorar el grado en que los recursos seleccionados mejoran los efectos positivos.

5.8.2 Calidad de vida y diversidad funcional

En la década de los 90 se ha enfatizado la atención hacia la calidad de vida de las personas con diversidad funcional con objeto de dar respuesta a sus necesidades. En esta década, como ya hemos comentado, se produce un cambio en la conceptualización de la discapacidad intelectual y una redefinición del papel de los servicios específicos y de los servicios comunitarios. También se enfatiza el hecho de que las personas con diversidad funcional expresen su manera de pensar y sus puntos de vista acerca de aspectos relacionados con sus propias vidas (Vived, Betsabé y Díaz, 2012).

Como afirman Vived, Betsabé y Díaz (2012, p.51):

Este cambio de actitud consiste en centrarse en la persona, tanto como individuo como en relación con su entorno; parte de este cambio supone pasar de una orientación basada en el déficit a una estrategia de mejora apoyada en el reconocimiento de sus posibilidades; y parte es debido a la consideración del concepto de calidad de vida como agente de cambio para mejorar la vida de las personas.

El Grupo de Investigación con Interés especial en Calidad de Vida de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales (IASSID) propuso un Documento de Consenso (Special Interest Research Group on Quality of Life) en agosto del año 2000 en Seattle (EEUU) que plantea sobre qué debe entenderse por calidad de vida, cómo medirla y como aplicarla (Schalock et al; 2002).

A partir de dicho informe, existe acuerdo entre los autores para entender la calidad de vida en relación con tres grandes características:

1. concepto sensibilizador que sirve de referencia y orientación desde la perspectiva del individuo respecto de los ejes centrales que permiten una vida de calidad. Permite comprender y desarrollar buenas prácticas.
2. constructo social que sirve de principio esencial para la mejora del bienestar del individuo y para contribuir al cambio de la sociedad.
3. concepto unificador que proporciona un lenguaje común y un marco sistemático de los principios de calidad de vida.

Dicho documento plantea los siguientes cinco principios conceptuales sobre la Calidad de Vida de las personas con diversidad funcional (Schalock y Verdugo, 2003):

1. La calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual se compone de los mismos factores y relaciones que son importantes para aquellos que no la tienen.

2. Se experimenta calidad de vida cuando las necesidades de una persona están satisfechas y cuando se tiene la oportunidad de perseguir una vida enriquecida en los contextos principales de la vida.
3. La calidad de vida tiene componentes objetivos y subjetivos; pero es primordialmente la percepción del individuo la que refleja la calidad de vida que experimenta.
4. La calidad de vida está basada en necesidades individuales, elecciones y control.
5. Es un constructo multidimensional influenciado por factores ambientales y personales como las relaciones íntimas, la vida familiar, amistades, trabajo, vecindario, lugar de residencia, vivienda, educación, salud, estándar de vida y el estado de la nación de cada uno.

Respecto a la medida de la calidad de vida, el grupo de la IASSID, ha hecho también una propuesta consensuada que se presenta a continuación:

1. La calidad de vida mide el grado en el que las personas tienen experiencias significativas que valoran.
2. La medida de la calidad de vida habilita a las personas para avanzar hacia una vida significativa que disfruten y valoren.
3. La calidad de vida mide el grado en el que las dimensiones de la vida contribuyen a una vida plena y con relaciones significativas.
4. La medida de calidad de vida se acomete en el contexto de los entornos que son importantes para ellos: donde viven, donde trabajan, y donde juegan.
5. La medida de calidad de vida para los individuos se basa en las experiencias comunes humanas y en experiencias únicas y personales.

Y, finalmente, respecto a la aplicación del concepto de la calidad de vida, la propuesta que recoge el documento es la siguiente:

1. El propósito primero al aplicar el concepto de calidad de vida es potenciar el bienestar del individuo.
2. La calidad de vida debe aplicarse a la luz de la herencia cultural y étnica del individuo.
3. Los objetivos de un programa orientado hacia la calidad de vida deberían ser colaborar para el cambio a nivel personal, de programas, comunitario y nacional.
4. Las aplicaciones del concepto de calidad de vida deberían potenciar el grado de control personal y oportunidades individuales ejercidas por el propio individuo en relación a sus actividades, intervenciones y entornos.

5. La calidad de vida debería ocupar un papel primordial en la recogida de evidencia, especialmente al identificar los predictores de una vida de calidad y el impacto de dirigirse a los recursos para maximizar los efectos positivos.

De acuerdo con todo lo anteriormente dicho, la medida de la calidad de vida debería recoger una combinación de los dos significados de calidad: lo que es percibido de manera similar por todas las personas (medida objetiva) y lo que es valorado de forma singular por el individuo (medida subjetiva).

5.8.3 Modelo de calidad de vida de Schalock

El Modelo de Calidad de vida de Schalock ha sido asumido en el ámbito de la atención a las personas con diversidad funcional y del desarrollo. De acuerdo este modelo, se asumen entre otros los siguientes principios esenciales para una vida de calidad de las personas con discapacidad, los cuales deben de orientar las políticas sociales y las prácticas profesionales concretas (Tamarit, 2005).

- La calidad de vida para las personas con discapacidad se compone de los **mismos factores y relaciones que para el resto de las personas**: una persona con discapacidad tendrá manifestaciones peculiares y elecciones propias de la persona y no necesariamente iguales a las de otras personas, pero las dimensiones centrales de la calidad de vida serán semejantes a las del resto.
- La calidad de vida se **mejora cuando las personas perciben que tienen poder para participar en decisiones que afectan a sus vidas**. Durante mucho tiempo las personas con discapacidad se han visto despojadas de sus capacidades para poder tomar decisiones, habiendo asumido ese papel de decisión bien las familias, bien los profesionales, o ambos (aun cuando generalmente se haya hecho con la mejor intención).
- La calidad de vida **aumenta mediante la aceptación y plena integración de la persona en su comunidad**. El respeto a cada persona, con independencia de la discapacidad o trastorno que presente, es un factor esencial en la percepción de calidad de la vida. Cada uno de nosotros valoramos de manera positiva la realización de tareas que suponen una participación real en la vida de nuestra comunidad y una aceptación por parte de nuestros semejantes.

- Una persona experimenta calidad de vida cuando se cumplen sus necesidades básicas y cuando esta persona tiene las **mismas oportunidades que los demás** para perseguir y lograr metas en los contextos de vida principales, como son el hogar, la comunidad, la escuela y el trabajo.

El modelo de calidad de vida parte de las investigaciones y propuestas hechas por Schalock en 1996 y 1997 en donde afirma que:

Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. (Schalock, 1999, pp.1, 5-20)

Por tanto, este concepto queda definido en ocho dimensiones y cada una de las dimensiones viene definida por una serie de indicadores. Podemos entender por dimensión un “conjunto de factores que componen el bienestar personal y por indicadores las percepciones, conductas o condiciones específicas de las dimensiones de calidad de vida que reflejan el bienestar de la persona” (Schalock y Verdugo, 2003, p. 37). Los indicadores son determinantes para poder evaluar adecuadamente la calidad de vida y sirven para hacer más operativa la definición y las dimensiones. De las muchas investigaciones realizadas para validar las dimensiones e indicadores que definen la calidad de vida, se han extraído los 24 indicadores más utilizados, que se exponen en la Tabla incluida a continuación.

Dimensiones	Indicadores (y descriptores)
Bienestar emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacción (estado de ánimo, funcionamiento físico y mental, felicidad, disfrute). 2. Autoconcepto (identidad, valoración personal, autoestima, imagen corporal). 3. Ausencia de estrés (predictibilidad y control, entorno seguro, mecanismos de afrontamiento/manejo del estrés).
Bienestar material	<ol style="list-style-type: none"> 4. Situación financiera (ingresos, prestaciones y ayudas, seguridad financiera). 5. Empleo (situación laboral, entorno de trabajo, oportunidades de promoción). 6. Vivienda (tipo de residencia, propiedad, confort).
Bienestar físico	<ol style="list-style-type: none"> 7. Salud (funcionamiento físico, síntomas de enfermedad, estado físico, nutrición, medicación). 8. Actividades de la vida diaria (habilidades de autocuidado, movilidad). 9. Ocio (esparcimiento, aficiones, oportunidades, creatividad). 10. Atención sanitaria (disponibilidad, efectividad, satisfacción).
Relaciones interpersonales	<ol style="list-style-type: none"> 11. Interacciones (redes sociales, contactos sociales). 12. Relaciones (familia, amigos, iguales). 13. Apoyos (emocionales, físicos, financieros, feedback).
Inclusión social	<ol style="list-style-type: none"> 14. Integración y participación en la comunidad (acceso, presencia, implicación, aceptación). 15. Papeles comunitarios (colaborador, estilo de vida, interdependencia). 16. Apoyos sociales (red de apoyos, servicios).
Autodeterminación	<ol style="list-style-type: none"> 17. Autonomía/control personal (independencia, autodirección, autosuficiencia). 18. Metas y valores personales (deseos, expectativas, creencias, intereses). 19. Elecciones (oportunidades, opciones, preferencias).
Desarrollo personal	<ol style="list-style-type: none"> 20. Educación (actividades, logros, nivel educativo, satisfacción). 21. Competencia personal (cognitiva, social, práctica). 22. Rendimiento (éxito, logros, productividad, creatividad/ expresión personal).
Derechos	<ol style="list-style-type: none"> 23. Humanos (respeto, dignidad, igualdad). 24. Legales (ciudadanía, acceso, tratamiento legal justo).

Tabla 12. Indicadores de Calidad de vida Fuente: R. Schalock y M.A. Verdugo (2003)

Numerosos estudios nacionales e internacionales (Schalock y cols., 2007), han demostrado que existen tres factores que cubren estas ocho dimensiones:

- Independencia (Desarrollo personal y Autodeterminación)
- Participación social (Relaciones interpersonales, Inclusión social y Derechos)
- Bienestar (Bienestar emocional, Bienestar físico y Bienestar material)

Este modelo de calidad de vida dirigido a impulsar la aplicación del concepto en diferentes tipos de programas y servicios para mejorar la atención centrada en las personas con discapacidad. Son cuatro los principios que guían su aplicación:

- a. La calidad de vida es multidimensional
- b. Está influenciada por factores personales y ambientales;
- c. Se mejora con la autodeterminación, los recursos, el propósito de vida y un sentido de pertenencia;
- d. Su aplicación debe basarse en la evidencia (Brown et al., 2004; Schalock et al., 2007).

El modelo propuesto se hace desde un planteamiento basado en la teoría de sistemas, y con una propuesta de pluralismo metodológico en su medición. Se propone que las dimensiones e indicadores se estructuren de acuerdo a un triple sistema: **microsistema, mesosistema y macrosistema**. Estos tres sistemas comprenden la totalidad del sistema social, y permiten desarrollar programas y planificación, así como evaluar, en los aspectos personales del individuo (micro), los funcionales del ambiente que le rodea (meso), y los indicadores sociales (macro).

Otro aspecto esencial al modelo es el **pluralismo metodológico**, que se refiere a que la estrategia de evaluación y de investigación propuesta debe combinar procedimientos cuantitativos y cualitativos para medir la perspectiva personal (valor o satisfacción), evaluación funcional (comportamiento adaptativo y estatus o rol ocupado) e indicadores sociales (medidas a nivel social).

El modelo plantea la calidad de vida como “un concepto identificado con el movimiento de avance, innovación y cambio en las prácticas profesionales y en los servicios, permitiendo promover actuaciones a nivel de la persona, de la organización y del sistema social” (Verdugo y col., 2010, p. 74). Ese movimiento de avance se traduce en un cambio conceptual de las tareas cotidianas que se fundamenta en:

- Pasar de un sistema centrado en las limitaciones de la persona a otra centrada en el contexto y en la interacción, que supone un enfoque ecológico.
- Pasar de un sistema centrado en la eficacia de los servicios, programas y actividades a otro que se centre en los avances en la calidad de vida y los cambios y mejoras deben reflejarse en cada persona.
- Pasar de un sistema centrado en los profesionales a otro que tenga en cuenta a la persona y a sus familiares

5.8.4 Dimensiones de calidad de vida

5.8.4.1 Bienestar emocional

El Bienestar emocional consiste en la habilidad de manejar las emociones; esto no significa reprimirlas sino en sentirse cómodo al manifestarlas y hacerlo de forma apropiada. Muchas de las personas con diversidad funcional presentan una serie de problemas o dificultades relacionadas con la comunicación de sus sentimientos o emociones y muchas veces nos encontramos con un problema de la aquiescencia; es decir, la tendencia a estar de acuerdo o a responder afirmativamente a las exposiciones o cuestiones demandadas a pesar del contenido de las preguntas. Este comportamiento está muy presente en las personas con diversidad funcional.

La observación parece ser el procedimiento metodológico más adecuado para abordar el estudio de las emociones en las personas con diversidad funcional (Helm, 2000) y tener como indicadores la *satisfacción* (estar feliz y contento), el *autoconcepto* (sentirse valioso) y la *ausencia de estrés*, para medir su bienestar emocional.

Los distintos estudios, evidencian, primero, que las personas con discapacidad intelectual tienen una vida emocional, al menos, tan dinámica como la que tienen en las personas de la población general (Arthur, 2003). Segundo, que se muestran más vulnerables al desajuste emocional. Y, tercero, que tienen amplias necesidades de apoyo psicológico y sanitario ante las dificultades emocionales que se les presentan en la vida diaria (Muñoz y Marín, 2005).

5.8.4.2 *Bienestar material*

Bienestar material es disponer de ingresos suficientes para comprar lo que se necesita, tener un trabajo digno que te guste y un ambiente laboral adecuado, así como disponer de una vivienda confortable, donde te sienta a gusto y cómodo. Es decir, esta dimensión contempla aspectos de capacidad económica, ahorros y aspectos materiales suficientes que permitan una vida confortable, saludable y satisfactoria.

5.8.4.3 *Bienestar físico*

El bienestar físico se da cuando la persona siente que ninguno de sus órganos o funciones están menoscabados; el cuerpo funciona eficientemente y hay una capacidad física apropiada para responder ante diversos desafíos de la actividad vital de cada uno. Estar bien alimentado y disponer de servicios de atención sanitaria eficaces.

Las personas con diversidad funcional pueden tener bloqueos o dificultades a la hora de reconocer problemas de salud físicos y mentales, además de para comunicar sus emociones o para gestionar su atención en el sistema nacional de salud (lo que incluye comprender los planes de tratamiento), de ahí que exista una gran preocupación por la salud de este colectivo.

5.8.4.4 *Relaciones interpersonales*

Esta dimensión hace referencia a las interacciones y relaciones que tiene una persona entorno a su vida. Se puede medir a partir de la interacción y el mantenimiento de relaciones de cercanía (participar en actividades, tener amigos estables, buena relación con su familia,) y si manifiesta sentirse querido por las personas importantes a partir de contactos sociales positivos y gratificantes.

5.8.4.5 *Inclusión social*

Los principios orientadores y las directrices de actuación que rigen en el mundo de la discapacidad han seguido una evolución claramente positiva en las últimas décadas, apostando en mayor medida por objetivos similares a las del resto de las personas. De la desatención y marginación iniciales se pasó a la Educación Especial, generando ésta una segregación, que posteriormente dio paso a la Normalización e Integración de las personas en el ambiente menos restrictivo, lo que finalmente dio lugar a la Inclusión educativa, laboral y social de los individuos basada

en las modificaciones ambientales. Partiendo de este concepto de inclusión, es como surgen programas innovadores como los de la escuela inclusiva o *escuela para todos* en los que se mezclan en las aulas menores con y sin diversidad funcional, surgiendo también el empleo con apoyo y vida con apoyo. Ese proceso acaba conduciendo hacia el paradigma de Apoyos, la Autodeterminación de la persona y la búsqueda de la Calidad de Vida. De este modo se está cumpliendo con las recomendaciones establecidas por Naciones Unidas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas

Este concepto de inclusión social, que surgió en el ámbito de la educación como uno de los principios de actuación, en la actualidad también se aplica a otros ambientes y a la inclusión en la comunidad en general. Los beneficios de esta inclusión se sustentan en principios íntimamente relacionados con los valores de solidaridad y cooperación, que sin embargo parece, que no han suscitado gran interés en la comunidad científica, pues no abundan los estudios sobre las ventajas que genera en los ciudadanos con y sin diversidad funcional.

De los pocos estudios que hay sobre este ámbito, merece la pena destacar el llevado a cabo por el Instituto de Indiana sobre Discapacidad y Comunidad, quien tras llevar a cabo una investigación centrada en la relación entre inclusión y los resultados académicos obtenidos en estudiantes con diversidad funcional y en compañeros de iguales características pero que acudían a un centro sin necesidades educativas especiales (Waldron, Cole y Majd, 2001) destacaron dos resultados: 1) los alumnos con discapacidad en escuelas inclusivas obtienen mejores rendimientos que sus compañeros en escuelas no inclusivas. 2) los estudiantes sin discapacidad escolarizados en escuelas inclusivas obtienen mejores resultados que sus iguales sin discapacidad escolarizados en escuelas no inclusivas.

La propia UNESCO (2001) defiende la diversidad como un componente que enriquece a la sociedad, que debe estar formada por todos los grupos sociales que existen en ella, no dejando relegado a ningún miembro de la sociedad, sino que ésta debe ser coherente con aquello que defiende, y si valora la diversidad ha de comprometerse con la integración real de todos los individuos que la forman.

5.8.4.6 Autodeterminación

La autodeterminación es otra de las ocho dimensiones del modelo de Calidad de Vida que se consideran necesarias para que una persona con o sin discapacidad tenga una buena calidad de vida (Schalock, 1999), y tiene, junto con la dimensión Derechos, una importancia y un peso mayores que las demás dimensiones. Sin Autodeterminación y Derechos las personas con discapacidad pueden estar sanas, bien cuidadas y con sus necesidades básicas atendidas, sin embargo no tienen control sobre sus vidas, no toman decisiones relevantes sobre su vida y su futuro, no son los protagonistas.

Wehmeyer (2001, p. 6) define la autodeterminación como “la actuación como agente causal principal en la vida de uno mismo y la realización de elecciones y toma de decisiones relativas a la calidad de vida de uno mismo libres de toda influencia o interferencia externa excesiva”.

El modelo funcional de autodeterminación de Wehmeyer especifica las características mensurables de la autodeterminación. Las acciones del individuo son autodeterminadas si reflejan cuatro características esenciales: autonomía, autorregulación, fortalecimiento/capacitación psicológica (“empowerment”) y autorrealización.

a) Autonomía

La actual ley de dependencia, en su artículo 2.1 definió autonomía como “la capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias así como desarrollar las actividades básicas de la vida diaria”.

La conducta es autónoma cuando la persona actúa de acuerdo a sus propias preferencias, intereses y/o habilidades o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que una autonomía funcional refleja la interdependencia que todas las personas tienen en relación a la familia, amigos y otras personas con las que interaccionan, así como las influencias del ambiente y de la historia (Palmer y Wehmeyer, 1998) y que, como señala M. Kennedy (Brown y otros, 1998) la autodeterminación es diferente para cada persona, dependiendo de sus circunstancias personales y de su discapacidad.

b) Autorregulación

Según Whiteman (1990, p. 373), “la autorregulación permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse en estos ambientes y para tomar decisiones sobre cómo actuar, para actuar, y para evaluar los resultados obtenidos, y revisar sus planes cuando sea necesario”.

La conducta es autorregulada cuando la persona toma decisiones sobre sus metas y sobre que habilidades, capacidades y posibilidades utilizar en una situación, examinan la tarea que están desarrollando y el repertorio del que disponen, y formulan, ponen en marcha y evalúan un plan de acción, revisándolo y modificándolo cuando es necesario.

c) La capacitación psicológica o fortalecimiento

La capacitación psicológica o fortalecimiento está relacionada con varias dimensiones del control percibido entre las que se incluyen la cognitiva (eficacia personal), personalidad (lugar de control), y áreas motivacionales de control percibido.

Las personas autodeterminadas actúan de forma *psicológicamente capacitada o empoderada* creyendo que tienen control sobre las circunstancias que son importantes para ellas (locus de control interno), poseen las habilidades para alcanzar los logros deseados (autoeficacia) y, si deciden aplicar sus habilidades, los logros identificados se conseguirán (expectativa de resultado) (Wehmeyer, 1996).

d) Autorrealización o Autoconsciencia.

Para tener una vida significativa y control sobre la misma es preciso que las personas conozcan sus posibilidades y limitaciones. Las personas autodeterminadas tienen un autoconocimiento de sí mismas realista, conocen lo que hacen bien y actúan de acuerdo a ello. De tal manera que capitalizan esta información de modo beneficioso para ellas. El conocimiento de sí mismo se forma a través de la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno hace de éste, y está influido por la evaluación que hagan los demás, los refuerzos, y las atribuciones de la propia conducta.

Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, (1998) recogen todas estas ideas cuando definen la autodeterminación como “una combinación de habilidades, conocimiento y creencias que capacitan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a meta. Para la autodeterminación es esencial la comprensión de las fuerzas y limitaciones de uno, junto con la creencia de que se es capaz y efectivo. Cuando actuamos sobre las bases de estas habilidades y actitudes, las personas tienen más capacidad para tomar el control de sus vidas y asumir el papel de adultos exitosos”.

Estas cuatro características principales surgen a medida que las personas adquieren los elementos componentes de la autodeterminación, entre los que se incluyen (Wehmeyer, 2006):

- **Habilidades para elegir:** las personas con diversidad funcional tienen normalmente problemas para comunicarse y saber identificar una preferencia es difícil. Hay que ofrecer oportunidades para escoger y potenciar actividades en las cuales puedan escoger entre varias opciones para así que se conviertan en agentes causales.
- **Habilidades de resolución de problemas:** consiste en la identificación del problema, la explicación y análisis del problema y la solución del problema. Potenciar el pensamiento divergente: podemos optar a múltiples soluciones entre las cuales debemos elegir la más conveniente.
- **Habilidades para tomar decisiones:** enseñar a que la persona aprenda a tener sus propios criterios y a pensar por sí mismos para que elijan verdaderamente lo que desean y también lo que más les conviene.

- **Habilidades para establecer y conseguir objetivos:** disponer de habilidades de planificación, para establecer metas y conseguirlas. Potenciar la motivación personal, el esfuerzo, responsabilidad, compromiso y participación.
- **Habilidades de autocontrol y autorregulación:** permiten el dominio de las propias emociones y conductas de uno mismo, que supone un logro del equilibrio espontáneo, y que la persona pueda expresarse y actuar de la manera más adecuada para su propia seguridad y la de los otros.
- **Habilidades de autodefensa y liderazgo:** supone reivindicar medios para hablar a favor de, o defender, una causa o una persona. Potenciar habilidades para comunicarse, negociar, adoptar compromisos, saber defender los derechos.
- **Percepción de control y eficacia:** control sobre los actos y decisiones y de que estos incidan sobre los contextos de forma eficaz. Potenciar que la persona tenga más control sobre sus capacidades y limitaciones y proporcionar oportunidades mediante las cuales el individuo tenga la posibilidad de aprender lo que obtiene al hacer unas acciones determinadas.
- **Autoconsciencia/Autoconocimiento:** consiste en maximizar el conocimiento de sí mismo, en ser consciente de uno mismo, de las propias posibilidades y limitaciones. Las personas con diversidad funcional son más proclives a identificar sus limitaciones que sus capacidades, fundamentalmente por la influencia de una educación basada en el modelo de déficit. Potenciar el que se conozcan a sí mismos, para elegir lo que más les conviene.

Según se van adquiriendo estos componentes y habilidades, a la vez van surgiendo las características de la conducta autodeterminada.

5.8.4.7 *Desarrollo personal*

La Organización Mundial de la Salud (2001) ha especificado las condiciones que posibilitan un desarrollo personal o, de otra manera, las exigencias para una calidad de vida:

- a. Un entorno físico de calidad, que incluye calidad de vivienda, disponibilidad de transporte y comunicaciones, salubridad pública etc.
- b. Un ecosistema ambiental que posibilite un desarrollo sostenible a largo plazo.
- c. Una comunidad sólida con interacciones sociales y sentimiento de grupo

- d. Un alto grado de participación y control de las personas y los grupos en las decisiones que afectan a su propia vida y bienestar. Con otras palabras, una participación democrática a todos los niveles.
- e. Una satisfacción de las necesidades básicas (alimentos, vivienda, trabajo, propiedades personales, seguridad, etc.).
- f. Un acceso a experiencias y recursos del entorno físico y sociocultural: educación, cultura, ocio, etc.
- g. Una vinculación con el pasado cultural de la comunidad y de otras sociedades.
- h. Un nivel óptimo de salud pública, accesible para todos.

5.8.4.8 *Derechos*

Los derechos de las personas con diversidad funcional y los referentes básicos del modelo de calidad de vida se desarrollan principalmente en La Convención de las Naciones Unidas, en la Constitución española, en el *Plan de Acción para Personas con Discapacidad* (2009-2012) y en la Ley de Promoción de la Autonomía personal y de Atención a las Personas en situación de Dependencia.

a) La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

En dicho documento se definen las bases de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito internacional y se establece un código de aplicación. Supone un compromiso por parte de los países a elaborar e implementar leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la convención y abolir las prácticas que constituyen discriminación (Artículo 4).

La Convención se basa en unos principios generales que se recogen en el Artículo 3, y que explicitan las líneas básicas de la calidad de vida en la discapacidad. Los principios son:

- El respeto de la dignidad, la autonomía individual y la libertad de tomar las propias decisiones.
- El principio de no discriminación.
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- El respeto a la diversidad y a la diferencia y aceptación de las personas con discapacidad.

- La igualdad de oportunidades y la accesibilidad así como entre mujeres y hombres.
- El respeto a la evolución de las capacidades y el derecho a preservar su identidad.

El Artículo 24, dice que las personas con discapacidad tienen derecho a que se asegure la igualdad de acceso a la educación básica, profesional y permanente. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad; Hacia una educación inclusiva.

b) Constitución Española

La Constitución Española es la norma jurídica suprema del ordenamiento jurídico del Estado español por lo que regula dichos aspectos para todos sus ciudadanos. Entre sus artículos destacamos:

El Artículo 10.- Derechos de la persona nos habla de la dignidad de la persona, de los derechos inviolables, del libre desarrollo de la personalidad; el Artículo 14 nos fundamenta la Igualdad ante la ley sin discriminación alguna; el Artículo 15 se habla del derecho a la vida por el que todos tenemos derecho a la misma y a la integridad física y moral; el Artículo 17 nos define el derecho a la libertad personal, así como el Artículo 18 nos habla del derecho a la intimidad; el Artículo 23 que plantea el derecho a la participación, también es relevante el artículo 43 que nos da referencias jurídicas relacionadas con la protección a la Salud; el artículo 44 versa sobre el acceso a la cultura y el artículo 47 sobre el Derecho a la vivienda.

Dichos derechos son iguales para toda la ciudadanía, sin discriminación por motivo alguno hecho que confiere a las personas con discapacidad el poder exigir el cumplimiento de los mismos en aras de la calidad de vida.

5.8.5 Planificación centrada en la persona (PCP)

El modelo centrado en la persona surge a finales de los años 90 y supone un cambio de paradigma y filosofía que muy a menudo implica un conflicto en la práctica de cómo los profesionales, la pedagogía, la psicología y la sociedad perciben a las personas en riesgo de exclusión social. La PCP se propone como un camino para cuestionar los valores sociales y para producir cambios simultáneos a todos los niveles. La PCP se basa en un **camino completamente diferente en la forma de ver y trabajar con las personas**. Este camino tiene que ver fundamentalmente con compartir las decisiones y establecer una red de inclusión

comunitaria, una red de apoyos naturales. Esto significa que los diferentes servicios y contextos que rodean a la persona central (educativo, médico, laboral, comunitario, de ocio...) coordinen sus esfuerzos para mejorar su calidad de vida. Para ello, la PCP **descentraliza el poder institucional** dirigiendo hacia las personas que pertenecen a los citados entornos y servicios. Esta visión enfatiza, por tanto, la labor y el esfuerzo de los distintos profesionales, familiares y personas de la comunidad, así como las relaciones que se dan entre ellos; frente a formas más tradicionales donde los poderes de decisión no parten de las personas implicadas en el proceso de planificación sino únicamente de los expertos.

La Planificación Centrada en la Persona (PCP):

es un proceso de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida basada en sus propias preferencias y valores. Es un conjunto de estrategias para la planificación de la vida que se centra en las elecciones y la visión de la persona y de su círculo de apoyo. (Mata y Carratalá, 2007, p. 10).

La PCP supone un cambio radical en la construcción del proceso de mejora, en comparación con la planificación tradicional que estaba centrada en el sistema y en la institución.

Según Mata y Carratalá (2007) existen principalmente cinco puntos clave en la PCP:

1. La persona es el centro del proceso. Derechos, independencia y elecciones. Una escucha real de la persona. Se le da el poder a la persona.
2. Los miembros de la familia y los amigos: son esenciales en la vida.
3. El foco de la PCP se centra en las capacidades de la persona: siendo esta el líder de todo su proceso, eligiendo lo que ella considera como importante.
4. Compromiso de acciones que reconoce los derechos de la persona. La PCP crea acciones que: producen cambios en la vida de las personas, a través de cumplir con sus propios objetivos (deseos, sueños aspiraciones), consiguiendo pues la inclusión en la comunidad.
5. La PCP es un continuo proceso de escucha, aprendizaje y acción, que se ejecuta de una forma flexible y adaptable, a las continuas aspiraciones y deseos de las personas en las distintas etapas y circunstancias de su vida.

Destacaremos que estos hechos no generan únicamente cambios en la persona con diversidad funcional, sino que también provoca cambios directos en la comunidad y en los profesionales encargados de los servicios, que están ligados estrechamente a ese colectivo.

Así pues la PCP pretende reducir el aislamiento y la segregación, fomentar la amistad, aumentar las oportunidades para participar en actividades favoritas, desarrollar su competencia y promover el respeto, además de ofrecer de experiencias de inclusión comunitaria en la persona. Mediante la PCP, la persona se empodera, para controlar su vida y darle la forma que desea, mediante la creación de un grupo de apoyo, que el elegirá para conseguir los objetivo que el mismo marcará.

La PCP pasa de un modelo centrado en la discapacidad, en el déficit y debilidades, controlado por profesionales y familia, con emplazamientos preestablecidos y poco flexibles, a un modelo centrado en la persona, en sus capacidades, talentos, sueños y deseos, controlado por la persona y sus apoyos, con un plan para enriquecer un futuro positivo y posible de vida en comunidad. La persona con discapacidad intelectual toma el control a través de la toma de decisiones con la ayuda de un profesional y consiga lo que realmente desea.

5.8.6 Resumen de Calidad de Vida

Calidad de vida presenta un carácter multidimensional que abarca todas las áreas de la vida, tanto de relaciones interpersonales, la autonomía, las creencias, los valores y las características propias de cada contexto donde se desarrolla la persona.

En la mayoría de las numerosas definiciones que existen sobre calidad de vida encontramos dos grandes dimensiones: la dimensión objetiva, que acoge una serie de indicadores de carácter asistencial y de oportunidades donde se desenvuelve la persona como la como la salud, economía, trabajo, vivienda, relaciones sociales, ocio, medio ambiente, derechos y una dimensión subjetiva, referida a como la persona percibe que se cumplen sus deseos expectativas y preferencias y el grado de satisfacción de sus necesidades, siendo necesario disponer de políticas de bienestar social, basadas en los Derechos Humanos Universales para garantizar la igualdad de oportunidades, concretadas en leyes, planes, programas, servicios y prestaciones, como derechos universales.

Schalock afirma que “calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos”

De acuerdo al modelo de calidad de vida planteado por Schalock se asumen entre otros los siguientes principios esenciales para una vida de calidad de las personas con diversidad funcional, los cuales deben de orientar las políticas sociales y las prácticas profesionales concretas:

- La calidad de vida para las personas con diversidad se compone de los mismos factores y relaciones que para el resto de las personas.
- La calidad de vida se mejora cuando las personas perciben que tienen poder para participar en decisiones que afectan a sus vidas.
- La calidad de vida aumenta mediante la aceptación y plena integración de la persona en su comunidad.
- Una persona experimenta calidad de vida cuando se cumplen sus necesidades básicas y cuando esta persona tiene las mismas oportunidades que los demás para perseguir y lograr metas en los contextos de vida principales, como son el hogar, la comunidad, la escuela y el trabajo.

Hoy en día en los diferentes servicios y contextos que rodean a la persona con diversidad funcional, se ha pasado de un modelo centrado en la discapacidad a un modelo centrado en la persona. La Planificación Centrada en la Persona (PCP) es un proceso de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida basada en sus propias preferencias y valores. Es un conjunto de estrategias para la planificación de la vida que se centra en las elecciones y la visión de la persona y de su círculo de apoyo. La PCP es un modelo centrado en la persona, en sus capacidades, talentos, sueños y deseos, controlado por la persona y sus apoyos, con un plan para enriquecer un futuro positivo y posible de vida en comunidad. La persona con discapacidad intelectual toma el control a través de la toma de decisiones con la ayuda de un profesional y consiga lo que realmente desea.

5.9 ARTE, EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CREATIVIDAD

5.9.1 Arte

El arte, que constituye un aspecto específico de la cultura espiritual, es una manifestación humana casi tan antigua como la propia persona que contribuyó a que esta dominara la naturaleza y desarrollara las relaciones sociales. El origen del arte es social, comunitario; ámbito donde la persona se expresa en todas sus formas: lenguaje, danza, cantos o ceremonias mágicas.

En la esfera de la producción de instrumentos de trabajo, el ser humano de la sociedad primitiva iba conociendo cada vez mejor las propiedades de los objetos, aprendiendo a elaborarlos cada vez mejor e identificando de manera cada día más precisa la naturaleza de los materiales que utilizaba, así como sus utilidades y especificidades. A través de esta producción, el ser humano perfeccionaba sus habilidades y sentidos. A medida que la sociedad humana se desarrollaba, el individuo comenzó a explorar un nuevo campo en la elaboración de instrumentos y utensilios, tratando de darles una pátina estética, bella y agradable a la vista; esto es, la persona comenzaba a ser capaz de comprender los fenómenos concretos y a aprender a reflejarlos de manera artística.

De esta forma, el arte ha sido parte integrante de la formación del ser humano en distintas épocas históricas. Además, el arte ha intervenido sobre las ideas y los sentimientos del individuo, repercutiendo en el desarrollo de su personalidad y en los valores recibidos. Pero el arte, que ha acompañado al ser humano desde su origen, ha ido cambiando en su concepto, según las necesidades evolutivas del hombre y la sociedad colectiva de cada momento y ha cubierto diferentes etapas a lo largo de la historia.

La concepción del arte ha evolucionado a lo largo de los años. En el pasado, el artista era aquella persona que poseía unas dotes artesanales cualificadas que eran contratadas para trabajos concretos, por lo que no se consideraba que fuera una persona que expresara con sus creaciones necesidades emocionales o espirituales. Actualmente, se valoran, además del trabajo bien hecho, elementos tales como el significado, la idea, la estética o la funcionalidad. El arte se ha transformado en un continuo examen de nuestra conciencia perceptiva y una continua expansión de la conciencia del mundo que nos rodea.

En base a lo dicho anteriormente, se pueden distinguir diversas funciones vinculadas con el arte (Escobar, 2012):

- Reflexión acerca de la realidad.
- Terapéutica
- Ejercita y entrena nuestra percepción de la realidad.
- Transmite sensaciones con una intensidad y trascendencia, difícil de alcanzar en la realidad.
- Medio para la comunicación e identificación con el otro.
- Su influencia política, económica y social.
- Su valor económico, convirtiéndose así en un determinante del estatus; sin coleccionistas, no hay arte

Entendemos el arte, en un sentido educativo, como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos (Tatarkiewicz, 1987.)

El arte es por encima de todo un acto lúdico de imaginación creadora (Tilley, 1986) y, además, contribuye al desarrollo intelectual, físico y emocional del niño. El arte es particularmente útil para expresar ideas, emociones y reacciones ante determinadas situaciones y experiencias. Puede favorecer un sentimiento de realización.

Para nuestros niños el arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones. Puede convertirse en el amigo al cual se torna naturalmente cada vez que algo le molesta (aun inconscientemente), el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resultan inadecuadas. (Lowenfeld, 1961, p. 4)

Según Tavian (2014), las técnicas artísticas, al estimular y desarrollar el hemisferio izquierdo del cerebro (parte fundamental, normalmente dormida o reprimida, que permite escapar de lo racional), benefician a cualquier persona, haciendo posible que esta se convierta en un creador que transforme lo ya constituido y que halle soluciones alternativas.

El arte, como proceso humano básico que es, ha sido un vehículo de expresión de sentimientos y emociones en todas las sociedades humanas. Asimismo, el arte tiene un gran potencial educativo y es una actividad dinámica y unificadora. El arte se expresa gracias a una serie de procesos permanentes de asimilación y absorción, mediante los sentidos, de una gran cantidad de datos que son mezclados por el yo del creador que transforma los elementos de los que se sirve el artista en un determinado momento para satisfacer sus necesidades en el plano estético (Gacto, 2013).

En opinión de Lowenfeld (1987), por un lado, la mayoría de las personas cada vez se preocupan más por las fuentes de energía y conservación, y, por otro lado, cada día son más aquellas que conocen lo que les atrae desde el punto de vista artístico y cuestionan el valor de las nuevas formas artísticas experimentales. Paradójicamente, una parte de la sociedad rechaza la innovación, las investigaciones de aquellos artistas que, como los científicos, tratan de indagar la verdad de las cosas, de comprender el sentido de la realidad. Habitualmente se concibe la capacidad artística como algo innato, existiendo dudas importantes en torno a si el arte puede enseñarse o no.

El arte es uno de los fenómenos de mayor complejidad de la cultura entendida como un todo. Partiendo de esta premisa antropológica y social, el arte es un fenómeno cultural de carácter universal (Alcina, 1982). Para Read (1970), el arte es un sistema que se imbrica dentro de la cultura entendida como sistema, por lo cual, aunque está vinculado sobre todo a los modos de transmisión cultural, tiene un nexo claro con el resto de expresiones culturales. Según este enfoque, el arte va más allá del mero lenguaje para constituirse en un elemento de expresión social fundamental. En este sentido, el arte es una de las formas de expresión presentes en cada civilización humana, comprendida además como el legado de la misma (Gacto, 2013).

El arte, que para Gelbach (1990) es uno de los tópicos educativos más atractivos en sus formas de expresarse, es un concepto tan amplio como su definición misma, comprendida su práctica como una actividad personal en su carácter conceptual. Para Gacto (2013), la dificultad de evaluar y enseñar el arte reside principalmente en el hecho de que la habilidad de su aprendizaje está en relación con las aptitudes personales.

Desde el punto de vista social, existe una dificultad para hablar de arte abstrayéndolo del producto dotado de significación cultural (Locke, 1991). Pedagógicamente, la definición que se ha considerado de arte es la categoría emic de la civilización euro-norteamericana. Según Harris (1990), en este modelo de civilización se les inculca a los niños en la escuela la noción de que el arte es un conjunto de categorías, actividades y productos que se oponen a la categoría de lo considerado como no artístico, de ahí que se les transmita indirectamente que determinados cuentos, pinturas, esculturas, canciones o danzas no constituyen arte.

Siguiendo a Gacto (2013, p. 127), el arte puede ser definido desde distintas vertientes de estudio:

- Semánticamente, proviene del término griego *techné*, con el que se aludía a la destreza para realizar algo. Su traducción romana, bastante literal en cuanto a su significación fue *ars*, que dio lugar a la raíz de las palabras que lo identifican en todas las lenguas romance. Ambas raíces se estudiarán posteriormente para identificar la valoración de esta actividad en épocas pasadas.
- Antropológicamente, se relaciona la manifestación productiva de una cultura o civilización y estudia la complejidad de los mundos artísticos contemporáneos.
- Política y económicamente, se refiere al valor del mismo desde una perspectiva crematística vinculada a los ejes de poder.
- Sociológicamente, se reivindica la especificidad del lenguaje artístico y de sus códigos visuales vinculando éstos a los grandes cambios económico-sociales (Hauser, 1975).
- Psicológicamente, interesándose por los efectos que produce estética o artísticamente el producto sobre la audiencia. La percepción visual como instrumento dominante de esas relaciones, la intuición como parte fundamental del conocimiento, las propiedades de las experiencias del espacio y del tiempo y su importancia para las artes son algunas de las ideas desarrolladas por este tipo de estudios (Arnheim, 1986).

Arte como medio de comunicación

El ser humano es un ser social por naturaleza y por tanto necesita comunicarse y relacionarse con los demás. Desde que nace requiere del contacto y de la interacción de las personas para poder satisfacer sus necesidades tanto materiales como espirituales.

La comunicación es una condición para la existencia del hombre, es el medio a través del cual evolucionan los valores y la cultura en general, es a través de la comunicación donde se posibilita el encuentro con el otro, el entendimiento mutuo y la construcción de los significados sociales.

El medio de comunicación más utilizado es el lenguaje verbal pero existe una gran diversidad de individuos que por sus características personales no pueden comunicarse a través de él, pero que tienen las mismas necesidades de comunicarse que el resto.

El arte es un medio para la comunicación y por el diálogo, es decir, es otro lenguaje de expresión donde el individuo transmite sus emociones, sentimientos, pensamientos y vivencias subjetivas y expresa numerosos matices de su personalidad.

El comunicarnos es la capacidad que todo ser humano posee para relacionarse mediante el intercambio de mensajes. Siendo el arte una forma de conocimiento de la realidad a través de los sentidos, ampliaría desde el lenguaje verbal, la manera más inclusiva para hablar de arte. Porque hay imágenes que también pueden ser percibidas por otros canales, como por ejemplo, por el tacto para conocer una escultura sin dejar de ser una imagen visual. (Heredia, 2009, p. 19)

Como dice Ferdinand de Saussure (1982, citado en Heredia, 2009, p. 19) sobre la lingüística “es evidente su importancia para la cultura en general: en la vida de los individuos y la de las sociedades no hay factor tan importante como el lenguaje”.

Además a través del arte se establece una conexión entre el mundo interno y el mundo externo que rodea al individuo. La expresión artística nos permite contar y comunicar ambos mundos. Según Ferrés (2008), por su mayor proximidad con el intelecto, el texto escrito tiende a privilegiar respuestas de carácter reflexivo, mientras que la imagen, por su mayor proximidad a las emociones, tiende a privilegiar respuestas de carácter emotivo.

El arte es un lenguaje esencial y un bien común que está presente en el ser humano desde su nacimiento. Ya en las culturas primitivas, el arte era reflejo de intentar comprender el mundo y para encontrar una explicación a sus fuerzas naturales. Igual que a través de garabatos el niño investiga y experimenta para descubrir y entender el mundo que le rodea; además a través del dibujo, le brinda posibilidades similares al juego que le permiten expresar sus fantasías inconscientes.

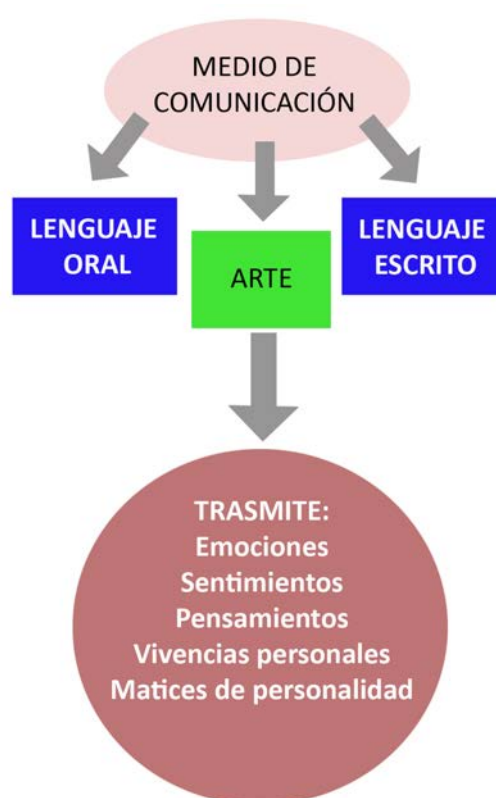
El arte se hace para explorar el mundo y la cultura, para explorar el medio elegido, para explorarse a uno mismo. Se hace para comunicar, en el lenguaje del medio, una percepción, una observación, una comprensión, un estado mental o emocional. Se hace para responder o tratar de responder preguntas. Se hace por diversión..., se hace en respuesta a necesidades o inquietudes personales. (Fiorini, 2007, p. 185)

La pintura, el dibujo, la danza, etc, son expresiones artísticas que preceden el uso de la palabra y recurre a una comprensión fundamental de la esencia de las cosas. Una persona que no puede hablar y que ni siquiera conoce la palabra *ser humano*, sabe todavía simbolizar y evidenciar un hombre sobre el boceto. Igual que en la danza donde el movimiento del cuerpo expresa matices de su personalidad. Cada persona ve, observa, percibe, siente lo que rodea de una manera individual y subjetiva, es decir, una visión de las cosas lleva al testimonio de una observación diferenciada.

Cada pintura no solamente muestra la capacidad de concepción del autor pero, sobre todo, la capacidad de comprensión del observador. Además en el mundo de la pintura, múltiples variaciones de expresión y comprensión sobrepasan claramente en número las variaciones

permitidas por la comunicación verbal. Tal como el habla, el arte y la creatividad son una de las formas de expresión del hombre, un mensaje cifrado más individual y más complejo que la palabra.

Hay factores fundamentales en relación a la producción artística por ejemplo, la habilidad en el manejo del material, la técnica, el crear las formas que transformen esa idea, sentimiento o imagen en lo que se quiere representar y esto estará íntimamente relacionada con la diferenciación perceptiva que se tenga en base a las experiencias vividas, comunicándolas cada individuo desde una mirada subjetiva.



Esquema 6. Medios de comunicación.
Elaboración personal

5.9.2 Educación

Etimológicamente, el término *educación* tiene su procedencia latina de los términos de *educere* y *educare*. Como el verbo latino *educere* significa *conducir fuera de, extraer de dentro hacia fuera*, desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único. El término *educare* se identifica con los significados de *criar, alimentar* y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales. El fundador de la sociología como disciplina científica, el sociólogo francés Durkheim, es un representante de esta forma de concebir la educación, ya que para él, la educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de *socialización*.

Aunque en determinados momentos históricos, ambas posturas, individualización y socialización, por separado, han sido utilizadas para fundamentar los procesos educativos, en la actualidad se tiende a la complementariedad, entendiéndose la educación como el conjunto de influencias externas (socialización, educatividad) que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, y educabilidad). Castillejo (1994) apoya esta idea interaccionista de la educación porque se adecua mejor a las características de la persona, entendiéndola como un proceso interactivo en el que intervienen el sujeto con capacidad personal para desarrollarse (*educere*) y las influencias que provienen del medio (*educare*). En este mismo sentido se manifiesta Pagés Santacana (1997), al sugerir que el proceso educativo debe estar enmarcado en lo individual y social.

Señalaremos a continuación tres dimensiones básicas cuando hablamos de educación (Monclús, 2001, 2004):

- a. Educación como transformación de la realidad. La educación se ha de considerar de forma activa ante las características cambiantes y variadas de nuestro mundo y de nuestro tiempo. Actividad que lleva a tomar conciencia crítica de esa realidad y a buscar una serie de alternativas que transformen esa realidad hacia mejor.

- b. Educación en el marco de la complejidad. La complejidad es una dimensión básica de la educación actual por cuanto la realidad actual, nuestro mundo, son una realidad y un mundo radicalmente complejos, y a los que su permanente transformación agrega permanentemente mayor complejidad.
- c. Educación sin límites espaciotemporales. Nos referimos a una educación permanente, continua, a lo largo de toda la vida, concebida más allá de la educación formal; se refiere a la libertad, a la creatividad, y a la búsqueda permanente del desarrollo personal y social en y por el ejercicio de dicha libertad.

En consecuencia a esta tercera dimensión en cuanto a que la educación es un proceso permanente, no puede limitarse a la *educación escolar*, a la que se da dentro de lo que ordinariamente llamamos *sistema educativo*. Aunque la práctica de lo que ahora llamamos *educación no formal* es muy antigua, su desarrollo es muy actual. Por ello, distinguimos varios ámbitos de la educación:

La **educación formal** concebida como *el sistema educativo*, altamente institucionalizado, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba *educación sistemática*.

La **educación no formal** entendida como toda actividad educativa organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial o escolar, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

La educación formal y no formal tienen características comunes por lo que para distinguirlas empleamos el criterio de que la educación no formal está controlada por el *sistema educativo* ordinario. Esas características comunes son la estructuración y la intencionalidad.

Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

En nuestra investigación, el marco práctico va a estar enmarcado dentro de lo que entendemos por educación no formal, que tiende a centrarse más en la educación de adultos, a procurar conocimientos, habilidades y actitudes no contenidos en los programas escolares ordinarios, así como a estimular su aprendizaje a través de enfoques metodológicos no convencionales.

Para finalizar los conceptos básicos sobre educación, en la Conferencia de Hamburgo se plantearon una serie de aspectos centrales en la educación a lo largo de toda la vida, de lo que vamos a recordar algunos por su importancia (Unesco, 1997, p.22):

1. La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas
2. Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica
3. La educación básica para todos supone que todas las personas, cualquiera sea su edad, tengan una oportunidad, individual y colectivamente, de realizar su potencial. No es sólo un derecho, sino también un deber y una responsabilidad para con los demás y con la sociedad en su conjunto. Es indispensable que junto al reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de toda la vida se adopten medidas para crear las condiciones que propicien el ejercicio de este derecho. Ni los gobiernos, las organizaciones o las instituciones podrán solventar solos los problemas del siglo XXI; también se precisan la energía, la imaginación y el talento de las personas y su participación plena, libre y dinámica en todos los aspectos de la vida. La educación de los jóvenes y los adultos es el medio para incrementar de manera significativa la creatividad y la productividad en su sentido más alto, las que a su vez son indispensables para resolver los difíciles e intrincados problemas de un mundo asediado por la aceleración de los cambios y por la complejidad y riesgos crecientes.

5.9.3 Educación Artística

5.9.3.1 *Introducción*

El arte, como hemos visto, es el conjunto de creaciones humanas que expresan una visión sensible sobre el mundo, tanto real como imaginario. Los artistas apelan a los recursos plásticos, sonoros o lingüísticos para expresar sus emociones, sensaciones e ideas. La educación artística, por lo tanto, es el método de enseñanza que ayuda al sujeto a canalizar sus emociones a través de la expresión artística. En este sentido, este tipo de educación contribuye al desarrollo cultural del hombre.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) es uno de los organismos internacionales que más se preocupa por la educación artística. De ahí que sea frecuente que prepare distintos eventos que giran en torno a la misma. Este sería el caso, por ejemplo, de la Semana Internacional de la Educación Artística que llevó a cabo en el año 2012.

A nivel de país, podemos destacar que desde el Gobierno de España, concretamente desde el Ministerio de Educación, se han ido llevando a cabo diversas iniciativas en esta misma línea tales como el Encuentro Nacional de Docentes de Danza, la Feria Nacional de Educación y Arte, el Encuentro Federal de Arte y Tecnología o el Encuentro Nacional de responsables políticos de educación artística.

La noción de arte cambia con el correr del tiempo; la educación artística, por lo tanto, debe adaptarse a estas modificaciones. En la antigüedad, por ejemplo, el arte tenía especialmente una función ritual y mágica, algo que fue perdiendo con los siglos.

La educación artística, por lo tanto, reproduce los parámetros artísticos de su época al difundirlos entre los alumnos. Sin embargo, su objetivo no debe ser la copia o imitación, sino el desarrollo de la individualidad de cada estudiante. La educación tiene que dar las herramientas necesarias para que el sujeto actúe con ellas y pueda explotar su potencial.

La educación plástica, la educación musical y la educación expresiva del cuerpo son algunas de las disciplinas que forman la educación artística, una asignatura que no suele recibir demasiada atención en los currículos escolares.

La educación artística desarrolla capacidades visuales, creadoras, expresivas e imaginativas de los seres humanos, actitudes, hábitos y comportamientos, potencia habilidades y destrezas, y además es un medio de interacción, comunicación y expresión de sentimientos, emociones y actitudes, que permite la formación integral del niño, del joven y del adulto.

Acaso (2009, p. 17) define la Educación Artística como “los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el lenguaje visual. Es la didáctica de las artes y la cultura. Área relacionada con el conocimiento, con el intelecto y con los procesos mentales y no solo con las manualidades”.

La Educación Artística tiene como objetivo la adquisición de conocimiento relacionado con el disfrute y la transformación de los elementos visuales, constructivos, simbólicos, artísticos y estéticos de la naturaleza y de la cultura, gracias a la creación de imágenes, ya sea en la pintura, escultura, fotografía.

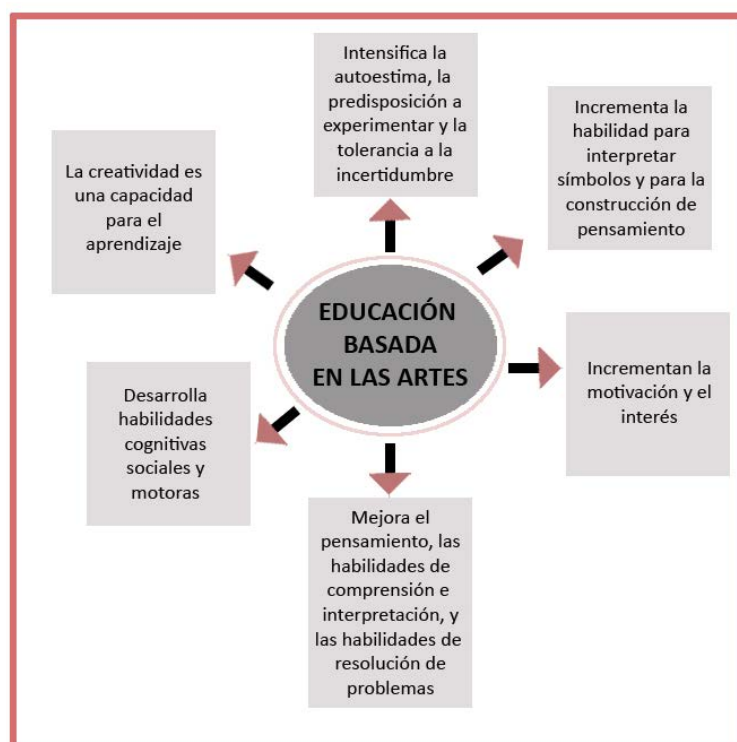
Para que todo esto ocurra, se tienen que dar los siguientes elementos:

- **La percepción:** Gracias a ésta, el ser humano adquiere conciencia de sí mismo y de todo cuanto le rodea. A partir de los estímulos recogidos por los sentidos, descubre, organiza y recrea la realidad.
- **La relación:** La Educación Artística (EA) acomete los fenómenos naturales como los acontecimientos culturales, porque se relaciona con todo lo que se representa ante la mirada o puede colonizar nuestra imaginación.
- **El conocimiento:** La EA presenta tres características esenciales: la primera es saber o comprender por qué lo que se ve es cómo se ve. La segunda, saber emocionarse y disfrutar de nuestra mirada, por medio del aprendizaje de ver las cosas tal y como han de ser vistas. La tercera, saber representar y transformar la realidad visual, por medio de la exploración de las diferentes posibilidades de la imaginación.
- **Las cualidades visuales:** La Educación Artística extrae de un objeto, situación o espectáculo sus cualidades visuales y las recrea mediante representaciones simbólicas, dotándolas de significado estético y artístico.
- **El procedimiento:** La creación de imágenes es el fruto final del conocimiento artístico. Lleva implícito la descripción gráfica de un acontecimiento o suceso y provoca un aprendizaje que no puede conseguirse por otro sistema. Los ámbitos de aplicación de la Educación Artística están relacionados con la percepción y creación de imágenes visuales.

5.9.3.2 ¿Cuáles son las finalidades del arte?

El propósito de la enseñanza de las artes es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos; de manera que las artes sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización. Las artes son principalmente herramientas de comunicación entre las gentes, como lo son la lectura y la escritura. La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibilidades alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida, medios para canalizar y transformar expresivamente la agresividad connatural al ser humano. Las artes le dan al hombre la posibilidad de superar los golpes como medio de expresión, de elaborar duelos y superar la violencia.

Pero la educación artística es también fundamental en la “sensibilización de los sentidos”, de la visión, del tacto y del oído, para el control de la sensorialidad del cuerpo y de la mente. La memoria y la imaginación del estudiante son estimuladas para archivar lo visto, lo oído, lo palpado por medio de imágenes reales o poéticas que ayudan a descifrar y a interpretar el mundo real, que se ve “en blanco y negro” cuando falta este enriquecimiento de la sensibilidad que dan las artes.



Esquema 7. Educación basada en las artes. Elaboración personal.

5.9.3.3 *Modelos en Educación Artística*

De las distintas propuestas teóricas de modelos curriculares en el campo de la educación artística en el siglo XX y XXI me referiré a continuación a las más significativas para esta investigación. De todas ellas nos interesa destacar aquellos puntos relativos a su fundamentación, al contenido, el contexto, currículo y metodología.

En este apartado se va a hacer un repaso de las principales tendencias en educación artística que están vigentes hoy en día, teniendo en cuenta, que aunque aparezcan tendencias nuevas, en esta área perduran formas tradicionales de enseñanza que siguen arraigadas en la inmensa mayoría de las personas que se dedican a las enseñanzas artística a todos los niveles.

Estas tendencias sociales y propuestas desde la educación artística no están ordenadas de forma cronológica puesto que algunas de ellas han convivido al mismo tiempo:

- La autoexpresión creativa
- La Educación Artística Como Disciplina (EACD)
- El currículum multicultural
- El currículum reformista
- El currículum reconstructivista
- Visual Thinking Strategies
- El currículum posmoderno
- Educación Artística Crítica (EAC)
- Educación Artística basada en la Cultura Visual (EACV)
- La modernidad líquida

1. La autoexpresión creativa y la Educación Artística Como Disciplina

	AUTOEXPRESIÓN CREATIVA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA (EACID)
FECHAS	Década de los años 50 siglo XX	Década de los años 60 siglo XX
LUGAR DE ORIGEN	Estados Unidos	Estados Unidos. Centro Getty
PRECURSORES	Víctor Lowenfeld	Elliot Eisner
OBJETIVOS	Desarrollo libre de la creatividad, la autoexpresión, la integración de la personalidad, centrado en el niño	Desarrollo de la comprensión artística, papel esencial del arte en una educación completa, centrado en el arte como objeto de estudio
CONTENIDOS	Práctica del arte como autoexpresión; variedad de métodos y materiales.	Estética, crítica del arte y producción artística; arte de todos los tiempos y culturas.
CURRÍCULUM	Desarrollo por cada persona individualmente, implementación no secuenciada ni articulada	Curriculum escrito con implementación secuencial, acumulativa, articulada y unificada para cada distrito escolar.
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Los alumnos son expresivos y creativos de nacimiento, necesitan motivación más que instrucción. La exposición a las imágenes de arte adulto inhibe el desarrollo creativo de los alumnos.	Los alumnos son estudiantes de arte, necesitan instrucciones para desarrollar la comprensión artística. La exposición a las imágenes de arte adulto favorece el desarrollo creativo de los alumnos.
CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	Proporciona motivación, apoyo; no impone los conceptos o imágenes adulto, cuida de no inhibir la autoexpresión infantil.	Proporciona motivación, apoyo; ayuda a los niños a comprender conceptos válidos sobre el arte, a su nivel; usa imágenes artísticas de los adultos valoradas culturalmente, promueve la expresión creativa de los niños..
CREATIVIDAD	Innata en el niño. Se desarrolla naturalmente mediante la motivación y las oportunidades; la falta de su desarrollo es usualmente resultado de la intervención del adulto	La creatividad es una conducta no convencional que puede darse mediante la implicación de la comprensión del arte convencional; la expresión del niño no tutorizado no tiene por qué considerarse necesariamente creativa.
IMPLEMENTACIÓN	Puede lograrse simplemente en el aula; la coordinación entre escuelas y aulas no es esencial.	Requiere la participación del distrito escolar para obtener un efecto completo sobre la secuencia y la articulación.
LAS OBRAS DE ARTE	Las obras de arte de los adultos no son estudiadas; las imágenes de los adultos pueden influir negativamente en la autoexpresión de los niños y en su desarrollo creativo	Las obras de los adultos son centrales para el estudio del arte; las imágenes de los adultos sirven como foco para la integración del aprendizaje a partir de las cuatro disciplinas artísticas
LA EVALUACIÓN	Basada en el crecimiento del niño; Se renuncia a la evaluación de los logros del estudiante.	Basada en los objetivos educativos; centrada en el aprendizaje; esencial para confirmar el progreso de los estudiantes y la efectividad del programa.

Tabla 13. La autoexpresión creativa y la Educación Artística Como Disciplina . Elaboración propia

2. El Currículum Multicultural

	EL CURRÍCULUM MULTICULTURAL
FECHAS	Principios de los años 90
LUGAR DE ORIGEN	Estados Unidos
PRECURSORES	Jamens Banks
OBJETIVOS	Incluir la diversidad étnica de los estudiantes en el diseño curricular, enfatizando las necesidades de los tres grandes colectivos: negros, homosexuales e indígenas.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de la sociedad y transmisión de esta idea de respeto a los alumnos -Inclusión de la historia, la cultura y las perspectivas de los diferentes grupos culturales en el currículo - Promoción de la igualdad de oportunidades y acceso a la educación para todos los alumnos. -Establecimiento de un entorno democrático en el aula que promueva la cooperación entre los diferentes grupos culturales y sociales
CURRÍCULUM	El diseño curricular debe conectarse con la realidad de la comunidad concreta donde el proceso educativo tiene lugar bajo el concepto de la diversidad cultural
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Todos los estudiantes han de tener las mismas oportunidades a pesar de su sexo, su clase o su raza
CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	Pretende formar pensadores críticos con el sistema social.
CREATIVIDAD	La exposición a múltiples culturas mejora la creatividad. Amplitud de experiencias multiculturales son positivas para la generación de ideas.
IMPLEMENTACIÓN CONTEXTO	Es fundamental explicar el contexto histórico que rodea la creación de una obra de arte, y la relación con obras de arte de otras épocas, para poder entender las actuales.
LAS OBRAS DE ARTE	Se lleva a cabo propuestas artísticas en donde se incluya lo distinto y lo diferente en los parámetros de normalidad. Universalidad del arte..
LA EVALUACIÓN	Evaluación que proporcione información sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y que favorezca la autonomía por el control del propio aprendizaje

Tabla 14. El currículum multicultural. Elaboración propia

3. El Currículum Reformista y el Currículum Reconstructivista.

	EL CURRÍCULUM REFORMISTA	EL CURRÍCULUM RECONSTRUCTIVISTA
FECHAS	1943	Mediados del siglo XX
LUGAR DE ORIGEN	Estados Unidos	Estados Unidos
PRECURSORES	Franklin Bobbit y W.W. Charters	Kerry Freedman, Patricia Stuhr o Harold Pearse.
OBJETIVOS	Reforma en la educación artística partiendo de los modelos preestablecidos.	Desarrollar en el estudiante un hábito de relativismo intelectual y una perspectiva cultural basado en los conceptos de diversidad.
CONTENIDOS	Productos artísticos basados en la cultura occidental aunque enriqueciéndola con aportaciones de otras culturas y perspectivas	Tener una mente abierta al resto de las experiencias artísticas más que conocer en profundidad una determinada.
CURRÍCULUM	No incluyen contenidos relacionados con temas como la homosexualidad, el racismo o la xenofobia por ser considerados peligrosos.	Partir de cero y construir un currículum totalmente nuevo La educación artística no debe estar solo orientada a la producción; La creación de artefactos visuales ha de estar ligada a la creación de conciencia social. .
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Dirigido hacia el pensamiento creativo	Dirigido a la interpretación visual
CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	No es misión del profesor de arte desarrollar la conciencia social y que se puede disfrutar del arte sin contexto.	Desarrollar conciencia crítica y social
CREATIVIDAD	Se preocupan por el placer estético y el pensamiento creativo en su modelo educativo.	Creatividad a partir de observaciones e interacciones con el entorno
IMPLEMENTACIÓN CONTEXTO	Para entender una obra de arte y disfrutarla no es necesario situarla en su contexto...	El contexto es parte fundamental de la lectura y la producción de imágenes
LAS OBRAS DE ARTE	Obras de arte basadas en la cultura occidental aunque enriqueciéndola con aportaciones de otras culturas y perspectivas	El arte se convierte en un medio para algo muy determinado: la crítica social. Se valoran por el contenido que transmiten más que por sus características formales, así como por su capacidad para estimular conexiones simbólicas en el espectador
LA EVALUACIÓN	Conectada a la forma de organizar el control social de la educación como un todo	Métodos diseñados para centrarse en los procesos que un estudiante ha utilizado para obtener conocimiento

Tabla 15. El currículum reformista y el currículum reconstructivista. Elaboración propia.

4. Visual Thinking Strategies y el Currículo Postmoderno.

	VISUAL THINKING STRATEGIES	EL CURRÍCULO POSTMODERNO (EAP)
FECHAS	1967	1995
LUGAR DE ORIGEN	Proyecto Zero en la Universidad de Harvard en EE UU	Estados Unidos
PRECURSORES	Howard Gardner	Efland, Freedman y Sthur
OBJETIVOS	Profesionalizar el proceso de observación de los participantes noveles organizando su proceso de lectura y verbalizando sus pensamientos de manera que lleguen a convertirse en observadores autosuficientes..	Que los estudiantes lleguen a deconstruir los mundos visuales postmodernos que les rodean para poder desarrollar un tipo de pensamiento propio
CONTENIDOS	Las artes visuales occidentales constituyen el referente para la mayoría de las actividades que se llevan a cabo. Restricciones a analizar obras en las que aparezcan temas sexuales, políticos o religiosos. Contenidos audiovisuales, las performances y otros soportes actuales no entran dentro de los contenidos recomendados.	La inclusión del arte contemporáneo en todas las actividades didácticas y de otros productos visuales que no sean considerados como arte pero que tengan relación con la vida de los destinatarios del taller o de la actividad. El pequeño relato. El vínculo entre poder y saber La deconstrucción La doble codificación
CURRÍCULO	El proceso de profesionalización del espectador novel se hace avanzado por cinco etapas, basadas en los estadios de desarrollo del juicio estético de Parsons: etapa descriptiva, etapa de análisis, etapa de clasificación, etapa de interpretación, etapa de placer.	El proceso de aprendizaje se hace entendiendo el propio currículum como una micronarrativa. No se preocupa por el resultado como por el proceso.
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos.	Los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico haciendo hincapié en el proceso creativo
CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	Eje central del proceso de enseñanza/aprendizaje, quien va conduciendo al participante, verbalmente, a través de las diferentes etapas	Se oponen a la verdad absoluta
CREATIVIDAD	Se ha dedicado al estudio de los procesos cognitivos y al papel de la creatividad en el arte, basándose en la psicología del desarrollo y en la psicología cognitiva para su investigación.	No interesa retratar la realidad tal cual es, sino interpretarla, utilizar el lenguaje visual para emitir mensajes críticos.
IMPLEMENTACIÓN CONTEXTO	El modelo se aplica tanto en un museo como en una escuela.	Reconocer lo local como el contexto de trabajo siempre dentro de lo global.
LAS OBRAS DE ARTE	El modelo propone volver a las disciplinas académicas, es decir, al estudio de lo bello, lo bueno y lo verdadero, valorando el conocimiento artístico, científico y moral.	El arte se decanta por ser una interpretación metafórica de la realidad. Reivindicar el arte de nuestra comunidad, de los artistas cercanos.
LA EVALUACIÓN	Incluye procesos de evaluación en la dirección monitor –participante, pero no al revés. Estos sistemas de evaluación están orientados a la comprobación de la eficacia del método y no a la comprobación del nivel de aprendizaje real del estudiante.	Hincapié en la evaluación del aprendizaje más que en la evaluación del rendimiento.

Tabla 16. Visual Thinking Strategies Y el currículo posmoderno. Elaboración propia

5. La Educación Artística Crítica y la Educación Artística basada en la Cultura Visual.

	EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRÍTICA (EAC)	EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN LA CULTURA VISUAL (EACV)
FECHAS	1998	Finales del siglo XX
LUGAR DE ORIGEN	Europa	Estados Unidos
PRECURSORES	Richard Cary	Freedman, Duncum y Tavin
OBJETIVOS	Politizar la acción de la educación artística para llegar a una situación de justicia social a través y por el lenguaje visual.	Romper con el concepto del ciego vidente y transformar en observadores críticos a los participantes de la educación artística.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la memoria nociva visual. • Creación de un conocimiento visual emancipado. • Desarrollo de una hermenéutica de la sospecha. • Desarrollo de la conciencia crítica visual. • Consideración de los estudiantes como de una resistencia visual informada. • Desenmascaramiento del currículo oculto visual 	<p>Incorporación de la cultura visual como contenido curricular habitual.</p> <p>Conectar los contenidos del currículo con los procesos de creación de la identidad</p> <p>Trabajar con la ruptura de los estereotipos visuales.</p> <p>Hiperrealidad de la cultura visual.</p>
CURRÍCULUM	Sistema de simetría educativa: simetría entre el profesor y el estudiante, entre los diferentes contenidos que se trabajan en clase, entre los intereses de alumno y de profesor, etc	Metodologías que fomentan la interacción entre todos los componentes de la acción educativa, y no solo entre el profesor y el estudiante, sino también entre los estudiantes entre sí.
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Desarrollan pensamiento crítico, el conocimiento propio y la justicia social protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: educadores y alumnos	Al menos que los estudiantes reciban instrucción al respecto, nunca irán más allá de la superficie de las imágenes y de los objetos que ven todos los días.
CONCEPCIÓN DEL PROFESOR	El educador ha de entender su papel de agitador intelectual	El proceso de aprender a construir y responder ante la complejidad de las artes visuales no puede ocurrir sin guía
CREATIVIDAD	Cualquier actividad educativa como un sistema de creación de conocimiento, en concreto, de conocimiento crítico	El único sistema para amortiguar los efectos de la Cultura Visual es enseñar para que los participantes desarrollen una permanente hermenéutica de la sospecha.
IMPLEMENTACIÓN CONTEXTO	Aulas deben ser espacios donde profesores y alumnos examinen y cuestionen estas jerarquías Contexto marcadamente político de carácter progresista.	Contexto virtual, altamente tecnificado.
LAS OBRAS DE ARTE	Toma de conciencia crítica.	Especial énfasis al desarrollo de las técnicas artísticas y dejando en un segundo plano el componente intelectual de las artes visuales.
LA EVALUACIÓN	Considera tan sólo los métodos cualitativos como válidos y considera básica a evaluación de la acción docente	Procesos de evaluación más democráticos como, por ejemplo, la evaluación en grupo.

Tabla 17. Educación Artística Crítica (EAC) y la Educación Artística basada en la Cultura Visual (EACV). Elaboración propia

6. La modernidad líquida

La Modernidad Líquida nos es solo una de las últimas tendencias dentro del ámbito de la educación artística que se están desarrollando en la actualidad, sino que se ha convertido en un fenómeno cultural y social que se asienta en las sociedades posmodernas del siglo XX. Zygmunt Bauman (2004, p. 69), define la Modernidad Líquida como: “Los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran; mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen como la desregularización, la flexibilización o la liberación de los mercados”.

Las sociedades posmodernas son frías y pragmáticas, y la masa colectiva que antiguamente formaba las sociedades desaparece en pos del individualismo personal, donde lo único importante ya no es la familia, sino el YO, los deseos, las posesiones de nuevos productos de consumo y los éxitos laborales individuales, que triunfan por encima de todo. La Modernidad Líquida es un gran reto que los educadores han de afrontar, pues deben enfocar la educación dentro de un mundo donde el consumismo se ha apropiado de los individuos, donde la felicidad, el amor y la familia se desmoronan y donde el concepto *usar y tirar* se ha extendido a todos los ámbitos de la sociedad (Bauman, 2007).

Por tanto, tenemos que adaptarnos y evolucionar dentro de los constantes cambios que se producen a todos los niveles del ámbito de la enseñanza, elaborando acciones educativas partiendo de los conocimientos *sólidos* (aquellos conocimientos que perduran en el tiempo y se consolidan) intercalados con elementos *líquidos* (más maleables pero no por eso menos importantes), como las intervenciones y propuestas de los alumnos o las actividades circunstanciales. Estos elementos tienen que ayudar a flexibilizar la programación de la asignatura, pues tradicionalmente en la enseñanza se ha dado mucha importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales, ya que son los que han servido al sistema para formar a los alumnos profesionalmente, pero en este ímpetu por la profesionalización, se ha descuidado frecuentemente los contenidos sustanciales para la formación del individuo como persona; nos referimos a los contenidos actitudinales, contenidos que, finalmente, ayudarán al docente a la formación de los estudiantes como personas.

5.9.4 Creatividad

El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición de aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto, encuentran en la educación artística un espacio ideal a través de las artes, con fines de sensibilización, iniciación y

expresión. Siendo por tanto la creatividad un elemento indispensable dentro de la Educación Artística, vamos a dedicarle este apartado para entender a grandes rasgos su significado.

Existen innumerables definiciones de creatividad, es un concepto multidisciplinar que dificulta una única definición. No hay unanimidad en el significado que se le atribuye. De ahí que dispongamos necesariamente de las diversas definiciones que autores relevantes han aportado a lo largo de la historia, con el fin de entender su significado y demostrar su importancia a la hora de llevar a cabo nuestra investigación.

La palabra derivada del latín “creare” significa crear, hacer algo nuevo, algo que antes no existía. El hecho de “hacer algo nuevo” implica el aporte de ideas con capacidad inventiva producidas por el desarrollo de la inteligencia, sin que con esto se afirme que inteligencia sea igual a creatividad, puesto que no todas las personas inteligentes son creativas. (Ujueta, 1993, p. 116)

El término creatividad aún no ha sido definido de manera uniforme y consistente. Las diferentes definiciones existentes están marcadas, sobre todo, por las distintas “escuelas psicológicas” y sus muy diversos puntos de vista. Así este término, como veremos a continuación, se ha descrito con expresiones como originalidad, productividad, fantasía, imaginación, espontaneidad, iniciativa propia, y de modo más general, con frecuencia se utiliza para designar la capacidad para identificar problemas situados fuera de los límites habituales y para descubrir soluciones nuevas y originales (Jaén, 2013).

Para Mayeski (1979), la creatividad es una manera de pensar, actuar o hacer algo original para el individuo, a partir del individuo y de algún valor para él o para otra persona. Esto significa que cualquier solución nueva a un problema o a la producción de un producto distinto como, por ejemplo, una canción, un poema o una maquinaria es un acto creativo. Una persona no tiene que ser la primera en el mundo en producir algo para que ello se considere como un acto creativo. Moliner (1999, p. 168) define la creatividad como “la facultad de crear en general. Capacidad para realizar obras artísticas u otras cosas que requieran imaginación. Imaginar”.

MacKinnon (1978) concreta más respecto a lo que es creatividad, para él la verdadera creatividad requiere de tres condiciones: que implique una respuesta o una idea que es nueva o al menos sea infrecuente estadísticamente, que se adapte en la realidad en cuanto resuelve un problema y que sea evaluada, elaborada, desarrollada y aplicada. De esta forma, podemos decir que la creatividad es un proceso que se caracteriza por la originalidad, el espíritu de adaptación y el cuidado de la realización concreta, que parte de un problema y termina en cuanto el problema está resuelto (Jaén, 2013). La esencia de la creatividad es la solución de un problema de manera original, es decir, la solución creativa de problemas (Marín, 1995). “Es la capacidad de descubrir relaciones entre experiencias antes no relacionadas, que se manifiestan en forma de nuevos esquemas mentales, como experiencias, ideas y procesos nuevos” (Matussek, 1999, p. 12).

La creatividad es una característica central de la razón humana que, lejos de ser una facultad separada e inmóvil, supone la búsqueda incesante de más crecimiento y razonabilidad. La creatividad, como característica inseparable de la razón, puede y debe ser desarrollada en cualquier persona. El hombre es creativo por naturaleza, tiende a crecer, a proseguir de maneras que no le vienen dadas, a manifestarse libremente a través de la ciencia, el arte o simplemente a través de las acciones que desarrolla en su vida cotidiana (Barrena, 2007).

Hay autores que escriben sobre la creatividad como algo que es innato en el ser humano pero que por las circunstancias, la cultura o el entorno en el que viven, se pierde. Como afirma Novaes (1973, p. 45):

Sabemos que todos tienen la capacidad de crear y que el deseo de crear es universal; todas las criaturas son originales en sus formas de percepción, en sus experiencias de vida y en sus fantasías. La variación de la capacidad creadora dependerá de las oportunidades que tengan para expresarlo.

También García Hoz (1981) afirmaba que el acto creativo es muy complicado de definir porque se trata de una actividad muy compleja, pero como una idea común es que la creatividad no es un don poseído por unos pocos, sino una propiedad que la humanidad tienen en mayor o menor grado.

Es decir, para estos autores, la creatividad ha pasado de ser un atributo individual a un bien social. Lo que en otros tiempos se explicaba como capacidad exclusiva de los genios hoy es considerado como cualidad inherente, en mayor o menor grado, a todo ser humano (Jaén, 2013, p. 117).

La creatividad suele presentarse de tres maneras diferentes: como una invención o descubrimiento, como una iluminación repentina y como parte de un proceso de producción. La condición de novedad está relacionada con lo nuevo o diferente, pero caracterizado como original. Esta condición de novedad y estas creaciones que puede realizar el hombre sólo pueden hacerse en un sentido relativo, ya que no puede crear de la nada; un producto creativo no puede ser nuevo en todos los aspectos. Es decir, el hombre crea descubriendo nuevas relaciones entre elementos ya existentes. Y el pensar que una persona puede realizar una obra creadora sin un aprendizaje previo es un grave error (Jaén, 2013, p. 117). Para considerar algo creativo, éste debe ser evaluado valorándolo de algún modo. En general, hay que considerar el trabajo creativo como algo recomendable y conveniente (Arnold, 1991).

Hay numerosos autores que han realizado estudios sobre la naturaleza del pensamiento creativo, los cuales llegan a la conclusión que en una persona creativa se le pueden reconocer una serie de características, como por ejemplo (Jaén, 2013, p. 118):

- Sensibilidad ante los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros.
- Fluidez, capacidad de sacar permanentemente ventaja de la situación que se esté desarrollando.
- Flexibilidad para adaptarse con rapidez a las situaciones nuevas y a los cambios.
- Originalidad.
- Capacidad de Redefinición para reacomodar ideas, conceptos, gente y cosas, trasponer las funciones de los objetos y utilizarlas de maneras nuevas.
- Capacidad de Abstracción para analizar los componentes de un proyecto y de comprender las relaciones entre los componentes, extrayendo los detalles.
- Capacidad de Síntesis para combinar varios componentes para llegar a un todo creativo. Es lo contrario a la capacidad de analizar.
- Coherencia de Organización en un proyecto, expresar una idea o crear un diseño.

5.9.4.1 *Dimensiones de la creatividad*

Para comprender el fenómeno de la creatividad, es imprescindible referirse a sus cuatro dimensiones: proceso, personalidad, producto y ambiente. Para Torre y Violant (2006), estas dimensiones son denominadas las cuatro P o pilares —persona, proceso, potenciación y producto— sobre los que se sostiene el edificio de la creatividad y de las que hablaremos a continuación.

a) Proceso creativo

Durante años, y aun hoy en día, nos encontramos en el Arte que tan sólo consideran el producto resultante de la obra. Pero el proceso creativo para llegar o no a ese producto, es igual o más importante, pues a través de él hay un importante proceso comunicativo que la persona tiene al crear.

Además, durante el proceso creativo, nos encontramos con niveles de identidad, limitaciones, capacidades, gustos, preferencias y experiencias que nos sitúan en un marco de percepción propioceptiva, exteroceptiva e interoceptiva. Dicha percepción nos hace descubrirnos y tomar posición en relación al Arte y a sus elementos a la hora de ser utilizarlos por uno mismo. Es así como va configurándose en la persona la intencionalidad del uso de determinados elementos artísticos frente a otros. Y así, se va generando el propio proceso creativo y el desarrollo de su

persona. Cuando la persona muestra y comunica a los demás su creación, la respuesta de éstos genera una retroalimentación que le hace volver a mirarse a sí misma y a plantearse su obra, reiniciándose nuevamente el proceso.

Para poder transitar por el camino creativo es necesario que la persona entre en primer lugar en una experiencia de vivencia a través de diversos estímulos externos (palabra, imagen, sonido, música, texto,...), tras esa primera experimentación y vivencia, la persona hace una elección y se decanta por una estructura ordenando aquello que quiere para elaborar su producción. El educador por tanto, debe alejarse de cualquier tipo de conducta que suponga imponer técnicas o establecer modelos de imitación con el fin de potenciar los niveles de expresión y comunicación en la persona.

La libertad a la hora de elegir y el valor de la individualidad son lo verdaderamente trascendente en el ámbito de la creatividad. Esta actitud está íntimamente relacionada con el proceso artístico. No debe ser determinante el resultado final sino el proceso como tal, ya que el objetivo principal es la aceptación de formas de expresión individualmente elegidas y modeladas, que permiten expresar la visión de este mundo.

El proceso de creación artística, siguiendo a Eisner (2004), incita a las personas a pensar sobre las posibilidades y límites de los materiales disponibles. A medida que esos pensamientos maduran en base a un reconocimiento más profundo y detallado de tales materiales y el inicio de su manipulación, se genera un conjunto de ideas, un rico universo simbólico creativo lleno de variantes y matices sobre lo que se puede hacer o no. Si además las personas disponen de capacidad técnica para hacer realidad esas ideas, se origina la creación. De este modo se produce una estrecha vinculación entre el pensar y el hacer, como no sucede en otras disciplinas y que permite la retroacción: no sólo se llevan a la práctica las ideas propias, sino que de la práctica propia surgen nuevas ideas.

Según Morón (2011, p.263):

El taller de creación se transforma en un descubrimiento constante de materiales que motiva a los participantes a emprender una aventura de investigación de sus características propias y sus posibilidades y también de las técnicas aplicables a éstas. Incluso en el proceso creativo se llegan a entender la simbolización de los materiales asociando formas y nuevos significados: asociaciones simbólicas de forma-significado.

También señala Morón (2011, p.263) que, “durante el proceso creativo, la primera idea del pensamiento creador se va aumentando con un sinfín de pensamientos enlazados que van generando la construcción de la obra final”. La representación se convierte en un juego simbólico de elementos que irán configurando nuevos significados al entrar en contacto unos con otros a decisión del propio creador. Así, como dice Eisner (2004), la representación

desempeña una función cognitiva en la que varios tipos de pensamiento se ponen en acción: pensamiento asociativo, convergente y divergente; pensamiento causal y consecuencial. La materialidad de la representación hace posible entablar un diálogo con ella. Si se trabajara únicamente con ideas todo sería etéreo y fácil de subjetivar, la materia permanece y permite una interrelación entre la obra y el creador; así como entre la obra y el espectador.

En el proceso creativo, la persona es protagonista y va tomando conciencia de su individualidad y de su ser, único y diferente al resto. Van descubriendo sus capacidades y limitaciones desde el ejercicio práctico lo que determina la construcción de su propia identidad dentro del grupo, y permite llegar por ende, a un autoconocimiento en paralelo al conocimiento de los otros. Según Eisner (2004) en las artes se valora más la individualidad que la uniformidad. La sorpresa no sólo se permite: se busca. El sello personal tiene importancia.

Para Cabezas (1993), el proceso creativo es interno, progresivo e incremental, frecuentemente no breve. Se origina, siguiendo a Luthe (1976), en el sujeto mismo; incluso en el estrés y el conflicto que se dan dentro de toda persona a la hora de crear (Gervilla, 2003). Para esta última autora, las características que condicionan el proceso creador son la ausencia de egoísmos, de estrés y de conflictos, angustias y obsesiones; la identificación con el objeto, la integración del pensamiento divergente y convergente, el pensamiento profundo, la personalidad creativa y la necesidad de diálogo en el seno del grupo.

Para Arnold (1959), el proceso creador es análogo al proceso de resolución de un determinado problema. Esta tesis es compartida también por Guilford (1967), quien establece dos modelos explicativos de dicho proceso: el operacional, en el que el objetivo fundamental pasa por establecer los pasos del proceso, y el morfológico-estructural, según el cual la creatividad depende del pensamiento divergente y de factores tales como la sensibilidad a los problemas, la fluidez, la flexibilidad y la originalidad.

Según Marín y De la Torre (2000), en el proceso creativo destacan la ideación y la comunicación. La creatividad es un proceso en el que se puede establecer una analogía con la conversión de un motor de cuatro tiempos: preparación, incubación, iluminación y producción.

Son muchos los autores que han propuesto un modelo de clasificación de las fases del proceso creador. Fue Wallas (1987) quien planteó uno de los primeros modelos del proceso creativo, cuyas fases serían las siguientes al margen de cuál sea el núcleo de interés (ciencia, artes, vida personal, finanzas, etc.):

1. Preparación.

Toda persona que desee crear ha de estar preparada para ello. Son cuatro los elementos fundamentales de esta fase:

a. Selección de conocimientos generales.

Mientras más fragmentos de información se encuentren almacenados en el cerebro, más materia prima habrá para combinar y generar nuevas ideas. Asimismo, mientras más amplios sean los intereses y la búsqueda del sujeto (que está preparado, desde su nacimiento, para resolver problemas de manera creativa), mayores facilidades tendrá para coordinar la información de forma provechosa y única.

b. Adquisición de habilidades e información concreta.

Es un elemento indispensable para el proceso creativo, dado que es necesario saber, antes de crear, si el producto o la idea que queremos generar son inéditos o no en un determinado ámbito.

c. Detección del problema específico.

Se trata de buscar y perfilar un problema que pueda ser resuelto con una idea creativa. Un problema es una situación que representa un desafío o una oportunidad de cambio o perfeccionamiento. Puede provenir de tres fuentes principales: las experiencias personales, los requerimientos del campo y las presiones sociales (Csikszentmihalyi, 1998).

d. Inmersión en el problema.

Consiste en la consideración de la totalidad del problema y en la reflexión sobre sus posibles soluciones.

2. Incubación.

En esta fase del proceso creativo, en la que el camino consciente y el camino espontáneo confluyen, la atención pone el acento sobre otra cuestión, situando en un segundo plano dentro del cerebro el problema de la creación. Pueden suceder dos cosas:

- Nuestro centro directivo continuará exigiendo datos (si se sigue el camino consciente).
- Se producen efectos favorables para el proceso creativo (si se sigue el camino espontáneo y se efectúa un descanso, que permite recuperarse del agotamiento mental).

El periodo de incubación dispensa el tiempo imprescindible para olvidar soluciones inapropiadas y rehuir fijaciones. Asimismo, ofrece la posibilidad de centrarse en otras cuestiones, al tiempo que el cerebro creativo continúa con la reflexión en el plano del subconsciente y creando ideas.

Para Wallas (1972), en esta fase se da una despreocupación consciente del problema. Por su parte, Landau (1987, p. 78) considera que esta fase “representa para el individuo un tiempo

de inquietud y frustración en sumo grado, que a menudo va acompañada de sentimientos de inferioridad y que exige una notable tolerancia de la frustración”.

3. Iluminación.

Si bien es un proceso que puede ser adquirido/aprendido, la iluminación —también denominada “perspicacia” o “inspiración”— ha sido considerada desde tiempos remotos como algo creativo, ajeno al ser humano o al común de los mortales (solo al alcance de genios creativos).

4. Verificación.

Consiste en determinar si una determinada idea creativa es apropiada o no para resolver un problema. Por tanto, se trata de evaluar sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Si los puntos débiles superan a los fuertes, se debe descartar dicha idea y tratar de hallar una nueva solución. Posteriormente llega el turno del desarrollo de otra idea susceptible de ser correcta. Una vez verificada, se procede a implementar tal idea, haciendo que se haga pública de diversas formas.

En base a todo ello, Alencar (2006, p. 195) extrae cinco conclusiones fundamentales en torno al proceso creador:

- La primera, la secuencia de las etapas del proceso creativo no es lineal.
- La segunda, dentro del proceso creador intervienen elementos cognitivos, afectivos y sociales.
- La tercera, la disciplina, la perseverancia y, sobre todo, el mayor conocimiento del dominio propician el desarrollo y la aplicación de nuevas ideas.
- La cuarta, las estrategias metacognitivas son usadas en distintos momentos del proceso de creación.
- Y la quinta, la disponibilidad de tiempo, los recursos y el entorno social receptivo y estimulante amplían las posibilidades de éxito de procesos creadores.

b) **Persona**

Como muestra Ruiz (2010), son multitud los autores que han tratado de categorizar los rasgos de la persona creativa. Al analizar estos, casi todos los estudios se han centrado en personas con dotes especiales en las artes o las ciencias (destacan personajes célebres como Mozart o Einstein).

Para Garaigordobil y Pérez (2005), existen dos tipos de personalidades en este sentido: una creadora y otra creativa. La primera alude a la persona que demuestra su creatividad a través de la ejecución de productos de valor. La segunda tiene que ver con aquella persona con un alto potencial creativo, pero que no lo ha desarrollado necesariamente.

Por otro lado, “no se puede ser creativo sin aprender lo que saben los demás, pero tampoco se puede ser creativo sin sentirse insatisfecho con ese conocimiento y sin rechazarlo (al menos en parte) en beneficio de un camino mejor” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 115).

Para Sternberg y Lubart (1997), generar ideas relativamente nuevas, adecuadas y de alta calidad es indispensable para ser creativo. La perseverancia ante los obstáculos, la voluntad de asunción de riesgos importantes, la tolerancia a la ambigüedad, la voluntad de crecimiento, la confianza en uno mismo, la abertura a la experiencia y una fuerte convicción propia son rasgos esenciales de la personalidad de un individuo creativo.

Con respecto a la personalidad creativa, Guilford (1950) diferencia cinco conductas: la invención, la elaboración, la organización, la composición y la planificación. Sin embargo, Torrance (1962) determina 84 características distintas, específicas de las personas creativas.

En torno a las similitudes psicológicas en las personas creativas, Cabezas (1993) distingue, además de la inteligencia, la imaginación y la salud mental y física, diez rasgos:

1. Sensibilidad para los problemas.
2. Autonomía mental e independencia de criterio.
3. Buena autoestima.
4. Nivel alto de aspiraciones y exigencias.
5. Perseverancia y empeño en el trabajo.
6. Alta curiosidad intelectual.
7. Alto sentido del humor.
8. Espontaneidad o ausencia de defensividad.
9. Capacidad de concentración y de sorpresa.
10. Integración de la personalidad.

Romo (2003), por su parte, refiere una serie de características que favorecen el proceso de creación:

1. Tenacidad ante los obstáculos.
2. Capacidad de asumir riesgos.
3. Tolerancia a la ambigüedad.
4. Apertura a la experiencia.
5. Autoestima y autoconfianza.
6. Independencia.
7. Motivación (intrínseca y de logro).

Además, para Romo (2003, p. 20) existen cuatro funciones cognitivas en relación con el proceso creador: “la sensibilidad a los problemas, la flexibilidad de pensamiento, la originalidad y el pensamiento analógico”. En cuanto a Gervilla (2003), distingue ocho elementos que influyen en la personalidad creadora: seis —la herencia o los factores endógenos, los factores exógenos, el autoconcepto, la autoestima, el ambiente familiar y el ambiente sociocultural— operan de forma directa sobre la personalidad creativa; uno —las vivencias— lo hace sobre sobre los factores endógenos y exógenos, de manera bidireccional, y el otro —la inteligencia emocional— sobre el ambiente sociocultural y familiar.

Monreal (2000), por su parte, plantea nueve características de la personalidad creativa: complejidad, impulsividad, identidad sexual, sociabilidad, disposiciones para el cambio, autoconfianza, autosuficiencia, independencia de juicio y salud mental.

Un rasgo específico muy importante dentro de la personalidad creativa es, para Csikszentmihalyi (1998), la complejidad.

Tener una personalidad compleja (...) significa ser capaz de expresar la totalidad del abanico de rasgos que están potencialmente presentes en el repertorio humano, pero que habitualmente se atrofian porque pensamos que uno de los dos polos es ‘bueno’, mientras que el otro extremo es ‘malo’. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 80)

De la misma manera, en opinión de Csikszentmihalyi (1988), en las personas creativas hay diez dimensiones o rasgos que están presentes en tensión dialéctica, que son interdependientes y que se pueden manifestar en diversos grados:

1. Pese a que disponen de enorme energía física, también pueden permanecer en silencio y en estado de reposo, lo que les permite concentrar su energía en un fin determinado y posteriormente pensar detenidamente sobre el mismo.

2. Emplean tanto el pensamiento convergente como el divergente. Tienen cierto grado de ingenuidad, lo que es vital, ya que la arrogancia intelectual bloquea la creatividad.
3. Son capaces de aunar la disciplina con lo lúdico, la responsabilidad con la irresponsabilidad, a la hora de crear.
4. Tienen capacidad para combinar la imaginación y la fantasía, por un lado, y un enorme sentido de la realidad, por otro lado.
5. Las personas creativas suelen exteriorizar rasgos de introversión y extroversión al mismo tiempo.
6. Por una parte, son conscientes de su importancia y de sus aportaciones (orgullo propio); por otra parte, son notablemente humildes.
7. Mezclan las características de un género y otro, escapando así al rígido estereotipo de la razón de género y propiciando la creatividad.
8. Suelen ser personas rebeldes e iconoclastas y, al mismo tiempo y en cierta medida, conservadoras y tradicionalistas.
9. Aúnan muy bien una pasión indispensable para el trabajo y una relación de la máxima objetividad posible con el mismo para que este sea bueno y creíble.
10. En ellas están presentes tanto el sufrimiento, la frustración, el vacío, el dolor y la ansiedad, por un lado, como el placer y el disfrute por la obra creada, por otro lado.

En cuanto al desarrollo de la creatividad, Rogers (1954) sugiere la idea de desarrollar una creatividad constructiva con las siguientes características:

11. Apertura hacia la experiencia, con un estado de conciencia libre de comportamientos rígidos y estereotipados.
12. Una escala interna de valores que permitiría que la persona se enfrentara a sí misma para edificar normas que le posibilitaran evolucionar hacia su autorrealización óptima.
13. El humor y la capacidad de jugar con elementos y conceptos, que permitirán que exista un mejor clima familiar y laboral.

En cualquier caso, por regla general la persona no es creativa en términos absolutos, sino que lo es en un/unos determinado/s campo/s, si bien hay excepciones (véase la legendaria figura de Leonardo da Vinci). En cambio, lo que sí es absoluto —o general— en una personalidad creativa es su estabilidad en el comportamiento creativo (Gardner, 2001). Para este autor, ser creativo entraña ser un individuo que se sumerge hondamente en un campo y que haya problemas y anomalías por sí mismo, sin esperar a que otros le expongan enigmas.

c) **Producto creativo**

Existen tres criterios para estimar la creatividad en un producto (Romo, 1997, citado por González, Tejada, Martínez, Figueroa y Pérez, 2007):

1. Transformación: el producto reformula una situación o un campo previos y genera nuevas perspectivas y combinaciones.
2. Condensación: el producto agrupa gran cantidad de datos, de manera simple y compleja al mismo tiempo, integrándolos en un nuevo orden.
3. Aplicabilidad: el producto genera una actividad creadora añadida.

d) **Contexto o ambiente**

Esta dimensión alude a los elementos del entorno del individuo que influencia de manera relevante su proceso creativo. Para Amabile (1983) tres factores muy importantes son la motivación, la evaluación y las recompensas. En concreto, la motivación intrínseca es el verdadero motor de la creatividad, dado que esta aumenta cuando la persona trabaja en su propio proyecto y se ve disminuida cuando lo hace para reportar un beneficio externo (además, el sentimiento de ser constantemente evaluado puede menoscabar igualmente la creatividad).

En cuanto a la recompensa, Skinner (1976, 1991) considera que, si las conductas deseadas son representadas, estas incrementan sus posibilidades de que se repitan. En cambio, Amabile (1983) entiende que el compromiso de llevar a cabo una actividad con el propósito de conseguir una recompensa contraviene la realización creativa.

Para Gardner (1998, citado por Ruiz, 2010), el ambiente tiene una gran relevancia en el desarrollo creativo; opera como una matriz de apoyo, la cual tiene dos dimensiones: una afectiva y otra cognitiva. Sin ambas dimensiones, el avance creativo no es posible. Es la primera infancia el momento de mayor importancia dentro de esta matriz, etapa en la que dicha matriz será indispensable y vital.

5.9.5 La Creatividad en la Educación

La creatividad es una facultad humana que, en unión a la imaginación, la afectividad, la originalidad y el cognitivismo, aportan a la realización de la persona (Pérez de Cuéllar, 1997). La creatividad puede ser estimulada, expresada y desarrollada a través de la educación, que en ningún caso la crea o la enseña, pudiendo únicamente motivarla y orientarla. Por tanto, al sistema educativo se llega con ella dentro del ser.

Por eso, a través de la educación se puede motivar a seguir desarrollando la actitud creadora innata en todos los seres humanos. Según Picasso. “Todos los niños son artistas. El problema es cómo seguir siéndolo cuando creces” (Langer, 2006, p. 37).

A través de estudios acerca de la creatividad, Rogers (1975) establece que la creatividad es parte de una necesidad social en el individuo. Rogers señala que la educación, la sociedad, la familia o las ciencias pueden inhibir la creatividad. Un ambiente restrictivo, puede regular o delimitar la creatividad. Es por eso, que en su teoría sostiene que para alcanzar una creatividad constructiva se necesita la seguridad psicológica (para lo que los individuos necesitan sentirse seguros, apreciados y estimulados) y la libertad psicológica.

“La creatividad necesita un clima de seguridad respecto de los juicios, y también libertad de expresión” (Corkille, Dorothy, 2002, p. 212).

De acuerdo con Rogers, la creatividad es fundamentalmente una habilidad con la que nace la persona y que se manifiesta, por ejemplo, en su capacidad para pintar, tejer, componer una poesía, o postular una teoría de forma única. La creatividad ocupa un papel importante en el desarrollo del individuo y permite formar una nueva realidad con el material que tiene a su alcance, para dar satisfacción a las necesidades sociales, culturales y espirituales.

Burton, Horowitz y Abeles (1999) afirman que la creatividad es una capacidad para el aprendizaje y que, por tanto, la educación basada en las artes tiene que ser desarrollada. La educación basada en las artes mejoraba el pensamiento, las habilidades de comprensión e interpretación, y las habilidades de resolución de problemas. Eisner (2002) y Efland (2002) argumentan que la educación basada en las artes incrementa la habilidad del alumno para interpretar símbolos y para la construcción de su pensamiento, lo cual lleva a un pensamiento conceptual más profundo. Además, la enseñanza y el aprendizaje basados en las artes incrementan en el alumno el interés y la motivación (Morrow, 2001) e intensifica la autoestima, la predisposición a experimentar y la tolerancia a la incertidumbre (Ritter, 1999, Burton et al., 1999, Eisner 2002, Stronge, 2002). Pili (2000) argumenta que la educación basada en las artes tiene un valor especial para los niños desaventajados, por su efecto en la reducción de los estresares persistentes en sus vidas, así como su valor en las habilidades cognitivas sociales y motoras.

Evidentemente, no todos los seres humanos poseemos el mismo nivel de capacidad creativa y reconocemos enseguida a aquellas personas que muestran una especial e intensa inclinación al proceso creativo. Sin embargo, sí que es común en la especie humana la posesión de un potencial creativo, que en muchas ocasiones queda adormecido, anestesiado o infrautilizado.

Como decía el artista alemán Joseph Bodenmann-Ritter (1972, p. 71):

Todo conocimiento humano procede del arte. Toda capacidad procede de la capacidad artística del ser humano; es decir, de ser activo creativamente. ¿De dónde iba a proceder si no? El concepto de ciencia es sólo una ramificación de lo creativo en general. Por esa razón hay que fomentar una educación artística para el ser humano.

Pero la creatividad no debe ser algo exclusivo de la Educación Artística. Múltiples estudios defienden que tiene que estar presente en todas las áreas. De la Torre (1984, p. 268) en su estudio señala que: “La misión educativa comporta desarrollar de forma integral las potencialidades humanas, y una de ellas es el pensamiento creativo. Una pedagogía de la creatividad debe terminar en la realidad o aplicación educativa”.

De la Torre, señala (1984) que es preciso sacar la creatividad de los ámbitos restringidos de la ciencia y parte del lenguaje esotérico, y llevarla a las aulas de todos los niveles educativos, a la actividad profesional, a la vida diaria. La creatividad no es un concepto para ser únicamente estudiado como parte de la cultura, sino una actitud comprometida con nosotros y con los demás. Creatividad es dejar huella o saber que tenemos que hacer cosas nuevas para beneficio de los demás.

Conforme con De la Torre (1995, p. 13), que si bien “en los siglos pasados se pensaba que el potencial creador era un don otorgado a un grupo reducido de personas, en nuestros días existe una conciencia generalizada de que todos tenemos un potencial creador, semejante al de la inteligencia, susceptible de ser desarrollado”.

Sin embargo, dicho desarrollo no suele ser proporcional a la evolución cronológica; en contraste, las actitudes creativas que la mayoría de las personas manifiesta durante la infancia, en lugar de aumentar, se van disminuyendo con el paso de los años dificultando el desarrollo de experiencias como la artística y, sobre todo, de las que se realizan en el medio plástico. Asimismo, si entre los niños la creatividad es algo universal y sin embargo entre los adultos es casi inexistente, cabe preguntarse, como lo hace H. H. Anderson, (1959, p. 12): “¿Qué ha ocurrido con esta capacidad humana, inmensa y universal?”.

Curtis, Demos y Torrance (1978, p. 133) reconocen ese descenso de la capacidad creativa del individuo como una consecuencia del proceso de adaptación social y de culturización:

La actitud creativa parece formar parte de la estructura constitutiva de la especie. Nos encontramos ante una característica fundamental del hombre, una posibilidad dada a todos los seres humanos al nacer; pero que, con frecuencia, se pierde, se entierra o se inhibe por los efectos del proceso cultural.

Una parte destacada de este proceso se desarrolla en la escuela, que aparece como el contexto en que acontece la mayor parte de la vida de los niños y el ambiente en que hacen acto de presencia sus primeros esfuerzos de integración social. Por este motivo, el desarrollo del pensamiento creativo, como “un derecho universal e inalienable” y, además, como “un factor fundamental de la mejora individual y colectiva” (De la Torre, 1995, p. 15), es una responsabilidad que compete forzosamente al sistema de enseñanza. El trabajo docente, para este autor, ha de ser capaz de fomentar los factores aptitudinales y actitudinales que caracterizan a la creatividad, lo cual le lleva a formular una serie de postulados para una pedagogía de la creatividad (De la Torre, 1995, pp. 22-32):

1. *Incluir* los objetivos oportunos en la planificación escolar a pesar de las dificultades a la hora de hallar la forma de evaluarlos.
2. Atender a los siguientes elementos:
 - a. *Aptitudinales*: Fluidez de asociación entre hechos, conceptos, palabras, etc., flexibilidad y variedad de ideas., originalidad de respuestas a situaciones específicas, elaboración y especificación de detalles de cara al desarrollo de una idea general., inventiva, redefinición, síntesis, evaluación, etc.
 - b. *Actitudinales*: Sensibilidad a los problemas, tolerancia de la diversidad y lo complejo, ambivalente, ambiguo, independencia de juicio y libertad de expresión, curiosidad, etc.
 - c. *El medio escolar* es uno de los condicionantes principales en el desarrollo de la creatividad para bien estimularla o bloquearla.
3. *Concienciar* a los profesores.
4. *Conocimiento de los métodos fundamentales de estimulación de la creatividad por parte del profesor*. En la orientación experimental multifactorial del pensamiento divergente. Por medio del Cubo Creático que recoge las técnicas en tres métodos: analógico o por aproximación, antitético o por oposición y aleatorio o por tanteo, en función de la terminología del cubo de Guilford. Así habla de técnicas inventivas o de ideación, analíticas, metamórficas o de transformación, inferentes al posibilitar la generalización o descubrimiento de las implicaciones.

5. *Considerar al pensamiento creativo como algo desarrollable e inmerso en la inteligencia* que conduce a su potenciación educativa. Si se le da el papel que tienen en el desarrollo de la sociedad futura, hay que exponerlo en los objetivos e implantarlo en los criterios de evaluación y orientación escolar, no atendiendo exclusivamente en los procesos selectivos al coeficiente de inteligencia.

Siguiendo esta misma línea, Tejada (1989, p. 39) desde el enfoque educativo en la creatividad distingue que:

1. Se universaliza la aptitud creativa; es decir la creatividad ya no es privativa de unos pocos sino un rasgo universal.
2. Se acentúa la creatividad como una actitud activa, no pasiva ante la vida social y la cultura.

Por lo que:

La educación entraña un perfeccionamiento, un desarrollo o realización de las potencialidades, que es medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud y alcance su fin último, que se entiende como un medio individual y social de realización, y que arranca de la aceptación consciente y creadora de los individuos. (Tejada, 1989, p. 41).

No obstante, a pesar de que la experiencia empírica corrobora que “los alumnos que han recibido cursos paralelos o integrados de creatividad mejoran su rendimiento escolar, sus experiencias intelectuales y hasta sus relaciones afectivas” (Torrance y Myers, 1976, p. 2), la educación, influenciada todavía por el presunto rasgo contraproducente de la creatividad en relación con el rendimiento en el aula, el éxito y la adaptación social, no defiende objetivos en esta línea, sino que más bien se encamina hacia metas convergentes y opera mediante instrumentos concretos y formalizados. Tanto la autosuficiencia como la automotivación son vistas generalmente por los docentes como una suerte de respuesta hostil hacia el sistema de enseñanza, el cual tiene una tendencia a estandarizar la diversidad y a adoctrinar a los alumnos en las normas del centro educativo.

El niño solamente será capaz de vivir su propia evolución y de comportarse con libertad, aunando creatividad y disciplina, cuando advierta que sus expresiones son respetadas y no son evaluadas permanentemente. Por ello, es indispensable que el alumno cuente igualmente con el apoyo de su grupo y sienta seguridad desde el punto de vista social, y ello para no aplacar una conducta creadora. Además, el niño ha de tener la posibilidad de manifestar con total libertad su individualidad a través de soluciones particulares o libres. Si esto no sucede, la persona tenderá al conformismo y a dejarse llevar por la iniciativa de otros en su afán por lograr esa seguridad (Novaes, 1973).

Para Torrance (1976), el proceso de enseñanza-aprendizaje creativo implica motivaciones humanas muy fuertes y estimulantes (Gutiérrez, 2002, p. 283):

- Implicación personal en algo significativo.
- Curiosidad y deseo de saber ante lo que sorprende, lo inacabado, la confusión, la complejidad, la falta de armonía, la desorganización y otras cosas por el estilo.
- Simplificación de la estructura o diagnóstico de una dificultad por medio de una síntesis de la información conocida, formando nuevas combinaciones o identificando fallos.
- Elaboración y divergencia, planteando nuevas alternativas, nuevas posibilidades, etc.
- Posibilidad de juzgar, evaluar, contrastar y comprobar.
- Tendencia a desechar las soluciones condenadas al fracaso, erróneas o no prometedoras.
- Capacidad para elegir la solución más halagüeña, haciéndola atractiva y estéticamente agradable.
- Interés por comunicar los resultados a otros.

Teniendo como base este paradigma de aprendizaje, no es posible entender la enseñanza que lo genera solamente “como receptáculo de un cúmulo de cultura, de información y de experiencias ya elaboradas, sino como análisis de nuevas situaciones (...) de las cuales el aspecto renovador y creativo sería una respuesta lógica y destacable” (Gil, 1984, citado por Gutiérrez, 2002, p. 284).

En cuanto al marco de la creatividad, De la Torre (2000) especifica los aspectos a los que hay que aludir al hablar de la actividad creativa: que sea intrínsecamente humana, comunicativa, intencional, direccional y que dé respuesta a algo y, por último, que se plantee como la capacidad del ser humano para crear resultados de pensamiento nuevos y originales.

Por este motivo, De la Torre (2000) plantea igualmente un modelo en el cual se proyectan cuatro dimensiones o enfoques de la actividad creativa, dentro de los cuales aparecen otras categorías (recogidas por Jaén, 2013): las categorías didácticas (complejidad), el contenido (ámbito de aplicación), las modalidades del proceso y el nivel transformador. Estas cuatro dimensiones combinan los cuatro planos de un diseño de intervención: el cómo del procedimiento, el qué de los contenidos, el cómo del proceso cognitivo y el qué de los objetivos planteados y conseguidos (Jaén, 2013).

Por otra parte, la inclusión de procesos, métodos, técnicas y actividades artístico-creativas en la programación entraña, desde el punto de vista educativo, el intento de lograr una enseñanza para el éxito (Garrido, 1990).

Siguiendo a Prado (1988), en muchas ocasiones se vincula la creatividad en el medio educativo con la ejecución de actividades que se consideran artísticas, si bien en dichas actividades no existe ningún proceso creativo-divergente. De ahí que se olvide que la creatividad es una vía individual y original de pensar, sentir y expresar que va más allá de los modelos socioculturales vigentes.

Por todo ello, consideramos que integrar la creatividad en el nuevo currículo escolar conlleva la redefinición de los componentes curriculares, desde el uso de una taxonomía de fines que incluya las operaciones productivas y creadoras hasta formas de evaluación novedosas que admitan una modalidad integradora del proceso, tanto cualitativa como cuantitativa, que supere los obstáculos personales, escolares y sociales en general.

En lo que concierne a las posibles líneas de investigación sobre la práctica educativa de la creatividad, existen distintos aspectos que merece la pena destacar (Morales, 2001):

- La práctica educativa de la creatividad ha de responder a una concepción no idealizada del niño.
- Se debe desechar la noción de creatividad como una mera disposición innata de la persona. La función de la pedagogía en este sentido es la de hacer posibles las vías apropiadas para desarrollar el talento artístico y creativo del niño.
- En este sentido, la creatividad, el talento y la imaginación son un constructo social.
- Es necesario superar la idea del ser creativo como alguien perturbado (o perturbador) y extrasocial.
- El acto creador se manifiesta de forma transpersonal.
- Se debe tener en cuenta que la creatividad no es una concesión genérica o independiente de un ámbito concreto del saber humano.
- La creatividad no es un valor propio del arte; tampoco es el objetivo exclusivo y preferente de la educación en arte.

No basta con que se estimulen la motivación y la libertad para desarrollar la creatividad en el aula, también hay que acometer un estudio programado de estrategias, métodos y técnicas de animación de la creatividad en el sentido de Logan y Logan (1980) y Sánchez (1996).

5.9.6 Motivación

La motivación es determinante en el proceso didáctico de la expresión plástica. Requiere de una atención y una programación apropiadas, exteriores o agregadas a dicho proceso (Fosati y Segurado, 1999).

Son varios los factores que cabe contemplar para lograr una apropiada planificación motivadora (Fosati y Segurado, 1999):

- **Realidad vivencial y sensorial.**

Teniendo en cuenta el rol básico que juegan los sentidos en la formación de conceptos, y que cada uno de dichos sentidos es distinto desde el punto de vista cualitativo, los conceptos trabajados —que dependen del material sensorial y de sus formas de representación— se vinculan con el tipo de contenido que hace posible cada uno de ellos. Mientras más se amplíe el campo de la percepción, mayor riqueza expresiva se logrará (esta ampliación enriquece las representaciones plásticas, y los sentidos del gusto, el oído y el olfato mejoran, lo que es muy importante, ya que con ellos el alumno comprende y expresa todo lo que observa cuando supera lo visual). A través de los sentidos del tacto y la vista, el niño es capaz de identificar formas, de descubrir ubicaciones vinculadas con el espacio, de percibir diversas posturas, posiciones y tamaños; de diferenciar colores y, por último, de tener en cuenta texturas y otras cualidades.

- **Actitudes específicas: lúdicas y creativas.**

El juego, que es una actividad en la cual se expresa el desarrollo psicológico, físico, social y expresivo, proporciona placer y permite hallar la improvisación, lo azaroso, la sorpresa, etc. El placer de lo lúdico debe ser incluido en toda planificación educativa, porque la escuela ha de ser al final el espacio en el que el niño pueda encontrar los medios para aprender a vivir de forma placentera. Para ello, la creatividad ha de orientarse desde los primeros años (concretamente hacia el pensamiento divergente en lo tocante a contenidos, actividades y recursos, esto es, que se ha de favorecer la aparición de respuestas múltiples, imaginativas y personales).

- **Procesos experimentales: técnicas y materiales.**

Sugerir técnicas y materiales novedosos al alumno es muy importante, dado que implica alentarlos a la investigación por la curiosidad que despiertan. Pero no se debe hacer de ello un fin educativo en sí mismo; es decir, los materiales son solamente un medio para lograr

determinados objetivos (adquisición de destrezas y habilidades, ampliación de la capacidad sensitiva, desarrollo del conocimiento de las posibilidades de expresión, etc.).

- **Contexto del aula: relaciones interpersonales.**

Un entorno favorable, atractivo y alentador propicia la ejecución del proyecto educativo. Los condicionantes de este entorno son el docente, el empleo de los recursos internos y externos y la integración del aprendiz. Las funciones del profesor son fundamentalmente dos: hacer posible que en el aula imperen valores como la libertad, la participación, el respeto y la valoración por el trabajo propio y ajeno; posibilitar una atención personalizada con distintos estímulos en función de la sensibilidad y la actitud de cada uno de los alumnos.

5.9.7 Resumen

El arte, cuyo origen es social, es una manifestación concreta de la sociedad humana, de la cultura espiritual. La creación de los primeros objetos artísticos derivó de la esfera de la producción de los instrumentos de trabajo en las sociedades primitivas, por lo que el arte, que ha ido evolucionando a lo largo de los siglos, ha sido un elemento fundamental del ser humano en las diversas épocas históricas. Además del arte mismo, también ha variado la concepción humana sobre este: desde considerar al artista como una persona con dotes artesanales cualificadas hasta valorar en el artista aspectos tales como el significado, la idea, la estética o la funcionalidad.

Las funciones del arte son muy variadas. Se pueden destacar las siguientes: la reflexión sobre la realidad, el arte como método terapéutico o como medio de comunicación e identificación con el arte y en cuanto que medio de agitación política, social o económica.

Desde el punto de vista educativo, el arte constituye una actividad humana consciente por la cual la persona se expresa de forma plena, interviniendo en su resultado y observándolo, reproduciendo ideas u objetos, manipulando formas o ideas y expresando una determinada experiencia. El arte es sobre todo un acto lúdico de imaginación creadora, de ahí su importancia capital para los niños como válvula que regula su intelecto y sus emociones. Gracias a la estimulación y al desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro, las técnicas artísticas son positivas para cualquier persona. Por ello, el arte, al ser una actividad dinámica y unificadora, tiene un gran potencial educativo. Desde una esfera antropológica, el arte, que es un fenómeno de extraordinaria complejidad, constituye un producto cultural de carácter universal, pero se manifiesta de forma nacional, local o tribal según las diversas culturas. Semánticamente, el

arte alude a una serie de destrezas. En cuanto a lo político y económico, el arte se vincula con los ejes de poder desde una perspectiva crematística. Desde el punto de vista sociológico, cabe destacar la especificidad del lenguaje artístico y de sus códigos, y la vinculación de estos con las grandes transformaciones sociales. Por último, el arte interesa, desde la esfera psicológica, por las emociones que genera y transmite en el público.

En relación con el arte como medio de comunicación, conviene saber que el ser humano, que es social por naturaleza, necesita comunicarse para desarrollarse, siendo el arte uno de los medios más utilizados para la comunicación y el diálogo. El arte permite establecer un vínculo entre el mundo interno y el mundo externo que rodea a la persona; además, posibilita la exploración del mundo, de la cultura y del propio artista. Uno de los factores más importantes a propósito de la producción artística es la técnica (o la habilidad para manejar el material y crear y transformar ideas, sentimientos, etc.).

En lo que concierne al mundo de la educación y el arte, digamos primeramente que las tres dimensiones básicas de la educación son la transformación de la realidad, el marco de la complejidad y la ausencia de límites espaciotemporales. Asimismo, se puede distinguir la educación formal (el sistema educativo o de enseñanza) de la educación no formal (toda actividad educativa fuera del marco oficial; modalidad que interesa principalmente en este trabajo) y la educación informal (se prolonga durante toda la vida del individuo y se expresa en forma de conocimientos o habilidades que se adquieren y acumulan). Además, también cabe diferenciar la educación de adultos de la educación básica para todas las personas al margen de su edad. La educación, en el siglo XXI, es algo más que un derecho; es la consecuencia de una ciudadanía activa y una condición indispensable para la participación plena en la sociedad.

Como consecuencia de que la concepción de arte va cambiando a lo largo del tiempo, la educación artística debe adaptarse a dichos cambios.

La educación artística reproduce los parámetros artísticos de una época determinada al difundirlos entre los alumnos o aprendices. Dentro de la educación artística se encuadran la educación plástica, la educación musical y la educación expresiva, entre otras disciplinas. La educación del —y en el— arte permite desarrollar capacidades visuales, creadoras, expresivas e imaginativas de las personas. La educación artística, que puede ser definida como el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje asociados al lenguaje visual, tiene como un fin básico la adquisición de conocimientos relacionados con el disfrute y la transformación de los elementos visuales, constructivos, simbólicos, artísticos y estéticos de la sociedad y la naturaleza. Además, otro propósito central del arte pasa por contribuir al proceso educativo y cultural de los pueblos, de tal forma que el arte sirva como instrumento esencial de comunicación y sensibilización. Pero para ello deben estar presentes aspectos tales como la percepción, la relación, el conocimiento, las cualidades visuales y el procedimiento.

La mayor dificultad a la hora de enseñar y evaluar el arte estriba sobre todo en el hecho de que la habilidad de su aprendizaje está relacionada con las aptitudes del individuo. Son varios los modelos y propuestas de tipo teórico en educación artística, siendo las siguientes las más destacadas:

- La autoexpresión creativa y la Educación Artística como Disciplina (EACD).

Surgidas en los años 50 y en los años 60 del siglo XX, respectivamente, en EE. UU. La primera tiene como objetivos el desarrollo libre de la creatividad y la autoexpresión, y se centra en el niño; la segunda, el desarrollo de la comprensión artística, y el arte como objeto de estudio.

- El Currículum Multicultural.

Creado a principios de los años 90 en Estados Unidos, pretende incluir la diversidad étnica de los estudiantes en el diseño curricular.

- El Currículum Reformista y el Currículum Reconstructivista.

Surgidas también en los Estados Unidos de América, la primera tiene como objetivo esencial reformar la educación artística partiendo de los modelos preestablecidos; la segunda, desarrollar en el estudiante un hábito de relativismo intelectual y una perspectiva cultural basada en el concepto de diversidad.

- *Visual Thinking Strategies* y el Currículum Posmoderno.

Conformadas en 1967 y 1995, respectivamente, en EE. UU. igualmente, la primera de estas escuelas busca profesionalizar el proceso de observación de los participantes noveles mediante la organización de su proceso de lectura y la verbalización de sus pensamientos; la segunda, que el estudiante pueda deconstruir los mundos visuales posmodernos.

- La Educación Artística Crítica y la Educación Artística basada en la Cultura Visual.

La primera pretende politizar la acción de la educación artística; la segunda, romper con el concepto del ciego vidente y convertir a los observadores en participantes de la educación artística.

- La modernidad líquida.

Es una de las últimas tendencias de educación artística, y tiene como gran reto educar en el arte dentro de un mundo consumista y en el que pilares como la felicidad, el amor o la familia se cuestionan o se desmoronan.

Por último, cabe hacer una alusión a la creatividad, que es un concepto multidisciplinar y que, en parte por ello mismo, ha sido definido de múltiples maneras. Para algunos autores, la creatividad es una manera de pensar, actuar o hacer algo original para el individuo, a partir del individuo, y de algún valor para él o para otro; para otros autores, la creatividad requiere que una respuesta sea nueva, que se adapte a la realidad al resolver un problema y que pueda ser evaluada o aplicada. La creatividad es consustancial al ser humano y a los seres vivos en general, aunque puede —y debe— ser desarrollada en las personas desde un nuevo enfoque educativo, universalizando la aptitud creativa y acentuando la creatividad como una actitud activa ante la vida. Para todo ello es determinante la motivación. Entre los factores que condicionan una planificación motivadora adecuada, destacan la realidad vivencial y sensorial, las actitudes específicas (lúdicas y creativas), los procesos experimentales (las técnicas y materiales) y el contexto del aula (las relaciones interpersonales).

Por regla general, la creatividad se manifiesta de tres formas distintas: como una invención, como una iluminación súbita o como parte de un proceso de producción. Son cuatro las dimensiones de la creatividad: el proceso creativo, la personalidad creativa, el producto y el ambiente.

En el proceso creativo, la persona es protagonista y va adquiriendo conciencia de su individualidad y de su ser único y diferente a los demás. Las fases del proceso de creación son la preparación (que incluye la selección de conocimientos generales, la adquisición de habilidades y la información concreta, la detección del problema dado y la inmersión del problema), la incubación (en la que el elemento consciente y el elemento espontáneo confluyen), la iluminación, perspicacia o inspiración y, por último, la verificación (mediante la cual se concreta si una determinada idea creativa es adecuada o no para solucionar un problema dado). Con respecto a la personalidad creativa, se diferencian cinco conductas: la invención, la elaboración, la organización, la composición y la planificación. Como similitudes psicológicas en las personas creativas, destacan la sensibilidad para los problemas, la alta autoestima o la integración de la personalidad. Las características personales que favorecen el proceso creativo son, entre otras, la independencia, la capacidad de asunción de riesgos o la autoconfianza. Por otro lado, un producto es creativo si transforma una situación o un objeto, si condensa e integra en un nuevo orden dicho objeto y, por último, si el producto genera una actividad creadora añadida. Por último, el contexto es el conjunto de elementos del entorno de la persona que influencia de forma relevante su proceso creativo.

5.10 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL

5.10.1 Introducción: De la Terapia a la Educación

En un principio el arte se puso al servicio de la cura de las personas con discapacidad mental como un modo de catarsis, que ha sido conceptualizado como tal desde la antigüedad. A finales del siglo XIX surgió un interés en los hospitales por la producción artística de estas personas como una forma de ver los síntomas de su enfermedad y por su valor psicopatológico, convirtiéndose en una herramienta para los psiquiatras. Luego a partir de estas experiencias y gracias a los escritos que dejó constancia de ello Hans Prinzhorn, surgieron unos artistas interesados en estas producciones de los más marginados por ser un arte puro y libre de toda influencia externa. Surge interés por coleccionar y mostrar en museos todas estas creaciones; y finalmente a través de esta nueva valoración gracias a la conceptualización del Outsider Art en la Historia del Arte, comienza a existir conciencia de las posibilidades de la educación del arte entre las personas con discapacidad intelectual y psíquica a finales del siglo XX, promoviéndose talleres y actividades artísticas llevadas a cabo por artistas y profesores de arte que, muchas veces, son paralelas a las sesiones de la llamada Arte Terapia pero conviven con objetivos bien diferenciados.

5.10.2 Hans Prinzhorn y el arte de los enfermos mentales

Fue en el siglo XIX cuando se despertó un gran interés por estudiar el arte creado por personas con diversidad funcional (para aquel entonces, “enfermos mentales”) internados en hospitales e instituciones psiquiátricas, desde donde se comenzó a usar la creación y el talento artísticos como dispositivo de diagnóstico, primeramente, y como forma de terapia y ocupación del tiempo, posteriormente. Desde ese momento, el arte se emparentó con la locura formando un binomio y multitud de especialistas, psiquiatras y los profesionales de la salud mental, fueron los primeros en escribir obras dedicadas a la locura con relación a la creatividad artística. Para estos expertos, las obras realizadas por los enfermos mentales tenían un indiscutible valor desde el punto de vista psicopatológico y diagnóstico (Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011).

Sin embargo, algunos psiquiatras fueron modificando progresivamente, desde principios del siglo XX, su visión en torno al sentido artístico de las creaciones de los enfermos mentales, comenzando a ver en ellas un eminente valor artístico y decorativo. Así, psiquiatras como Prinzhorn¹ en Alemania y Auguste Marie² en Francia empezaron a coleccionar obras de los internos en los centros de salud mental, creando las primeras muestras y exposiciones e incluso organizando museos reservados solo para este tipo de creaciones artísticas. De Prinzhorn destaca el Museum für Pathologische Kunst (Museo de Arte Patológico), mientras que de Auguste Marie es muy importante el Musée de la Folie (Museo de la Locura), ubicado en la capital parisina (Ballesta et al., 2011).



Fig. 1 y 2: Obras de la colección Hans Prinzhorn.

Muchos artistas pertenecientes a las vanguardias de principios del siglo XX se interesarían por estos museos y exposiciones y terminarían visitándolos. Las obras de arte de los usuarios de las instituciones psiquiátricas les servirían a estos artistas como fuentes de su creatividad, como verdaderos patrones de referencia e influencia para creadores de vanguardia como Picasso, Ernst, Klee o Breton. Para estos y otros artistas expresionistas, dadaístas y surrealistas, El arte de los enfermos mentales, de Prinzhorn, se transformó en un modelo de inspiración para sus creaciones.

¹ Hans Prinzhorn fue un psiquiatra alemán que estudió Historia del Arte antes de entrar en la Facultad de Medicina. Animó a los enfermos de la clínica Heidelberg en la que trabajaba a que se expresaran a través de la pintura y, desde 1919, llegó a coleccionar más de 5000 obras de enfermos mentales que forman parte de su colección privada.

² Auguste Marie fue un psiquiatra francés que empezó a coleccionar las obras de los enfermos mentales de su clínica. Entre 1928 y 1929 consiguió sacarlas del hospital y exponerlas en diferentes galerías de París. Posteriormente fundaría su propio museo en París.

5.10.3 Surrealistas, dadaístas y expresionistas

A partir del siglo XX, el Arte de vanguardia fue encaminado hacia una mirada más abierta y global del arte del momento. El paradigma de arte caracterizado por la búsqueda de la genialidad, el elitismo y los virtuosismos técnico-académicos se transformó en un arte partidario de lo primitivo como expresión del bien común, de la libre expresión y subjetividad del creador. De esta forma eclosionó un arte emancipado del concepto de lo bello, dejando de considerarse adecuado el dominio de las técnicas representativas con objeto de reproducir la realidad de manera mimética. Por tanto, desde ese momento, con el objetivo de lograr una mayor y mejor expresión de emociones, adquirió preponderancia en el arte la expresión subjetiva y única del creador a través de su obra, así como el libre uso de los medios artísticos con independencia del conocimiento de los métodos o técnicas artísticas, en detrimento de la pura representación objetiva de la realidad mediante las bellas artes (Ballesta et al., 2011).

En este contexto se incardinó el interés hacia las creaciones de personas externas al ámbito de lo artístico, sobre todo pertenecientes al colectivo de enfermos mentales y de personas con diversidad funcional, las cuales hacían arte de manera espontánea y fresca, sin motivación económica alguna ni conocimientos artísticos o académicos.

Fueron los creadores **expresionistas** los primeros que mostraron un gran interés por la producción psicopatológica. Dichos creadores se quedaron absortos con la independencia de las formas de estas obras de arte, además de con la subjetividad de sus colores y la espontaneidad y la frescura de sus trazos, que evidenciaban la forma singular en que cada persona observaba y analizaba su propio mundo interior y la interpretación que hacía del mundo exterior.

Una de las figuras más insignes del expresionismo, Klee (enormemente atraído por las creaciones artísticas de los enfermos mentales y de los niños), escribió una serie de reflexiones en su diario, en 1921, que dan buena cuenta de la visión del artista en torno al rol que podían jugar los internos de las instituciones psiquiátricas en el seno del arte contemporáneo:

Porque estos son los comienzos primitivos del arte, tal como se suelen encontrar en las colecciones etnográficas o en casa, en el cuarto de los niños. ¡No te rías, lector! También los niños tienen capacidad artística, y hay sabiduría en que la tengan. Cuando más desvalidos son, más instructivos son los ejemplos que nos ofrecen; y se los debe mantener libres de corrupción desde que son muy pequeños. Las obras de los enfermos mentales nos ofrecen ejemplos paralelos; ni ‘conducta infantil’ ni ‘locura’ son aquí palabras insultantes, como suelen serlo. Todo esto hay que tomarlo muy en serio, más en serio que a todas las galerías públicas, cuando se trata de reformar el arte actual. (Gombrich, 2003, p. 57)

El artista germano, influenciado por el vínculo estrecho entre la mente humana y las artes visuales establecido por Prinzhorn, resaltó a la persona loca como habitante de un mundo a medio camino entre los mundos que perciben los sentidos del ser humano, declarando que *el arte no reproduce aquello visible, sino que lo hace visible* (Prinzhorn, 1995).

Con respecto a los **dadaístas**, estos vieron en las obras de arte de las personas enfermas desde el punto de vista psiquiátrico una suerte de primer eslabón desde el cual empezar a construir un nuevo y auténtico arte fundamentado en lo anárquico, lo azaroso, lo irracional y lo absurdo.

Los **surrealistas**, por su parte, vieron en las obras de arte de los enfermos mentales un mecanismo extraordinario para adentrarse en el inconsciente, dado que se trataba de obras fundamentadas en la premura de la expresión del sujeto, al margen de los límites culturales, académicos y hasta racionales. En los surrealistas se percibió una clara influencia de la dinámica del psicoanálisis y del psiquismo tanto de Freud como de Jung (Ballesta et al., 2011).

La tendencia surrealista expresó un vivo interés por la enfermedad mental, tratando de llegar a encontrar en todo momento un saber incrustado en lo más profundo de la psique humana. Su principal cabeza visible, Breton, entendía que el trance hipnótico, lo onírico y el automatismo, además de las operaciones psicóticas características de la locura, posibilitaban acceder a los procesos primarios localizados en el inconsciente, los cuales eran por regla general inaccesibles debido a los procesos de aculturación (Rhodes, 2002).



Fig. 3. Paul Klee, *Ventriloquist and Crier in the Moor*, (1923)



Fig. 4. Salvador Dalí, *Senecitas*, (1927-1928).

Fueron cuatro los métodos o técnicas de creación característicos del enfermo mental — métodos ya usados anteriormente por los pacientes de Prinzhorn sin mediación de teorías, manifiestos ni guías— que emplearon los surrealistas (Ballesta et al., 2011):

- Los dibujos automáticos.
- La combinación de motivos no vinculados entre sí.
- El método crítico-paranoico defendido por Dalí.
- La mezcla de figuras.

5.10.4 Jean Dubuffet y el Movimiento Art Brut

Gracias a la compañía del *Art Brut* (creada en 1949 por iniciativa de Dubuffet, Paulhan, Rarteterapeutaon, Roché, Tapié y Breton), desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hubo muchos artistas con capacidades diversas que pasaron de ser simples referencias o fuentes de los artistas de las vanguardias para transformarse en figuras incluidas dentro del *stablishment* artístico. Además, algunos de estos artistas provenientes de centros de salud mental se convirtieron en figuras ilustres de la historia del arte moderno y contemporáneo (Ballesta et al, 2011).

Para el artista y crítico de arte, Jean Dubuffet, el arte no era exclusivo de los artistas, tal como expresó en sus diversos escritos y manifiestos artísticos, sino que cualquier persona, más allá de sus capacidades o de su propia racionalidad, podía ser tan poderosa desde el punto de vista artístico como cualquier artista de renombre (Ballesta et al., 2011).

En 1947, Dubuffet trató de delimitar y dar forma teórica a la totalidad de obras coleccionadas por él hasta esa fecha (estas obras, en general, fueron realizadas por individuos sin formación académica concreta, sin vinculación al mundo artístico-cultural oficial). Para Dubuffet, estas obras constituían la máxima expresión del gesto artístico:

Art Brut son las producciones de todo tipo... que presentan un carácter espontáneo y muy inventivo, así como poco endeudado con el arte al uso y con las frivolidades culturales, y que tengan como autores a personas oscuras y extrañas a los medios profesionales... entendemos como tales a las obras realizadas por personas no afectadas por la cultura artística en las que el mimetismo, al contrario de lo que ocurre con los intelectuales, casi no participan o no la tienen en absoluto, de manera que sus autores obtienen todo de sus propios recursos y no de los tópicos y de las frivolidades del arte clásico o del que está en moda... la operación artística totalmente pura, en bruto, reinventada... por el autor al sentir sus impulsos... el arte donde se manifiesta la sola función de la inventiva, y no aquellas otras, constantes en el arte cultural. (Dubuffet, 1947, citado en Ballesta, Vizcaíno y Mesas, 2011, p. 143)

Por eso en su compañía del *Art Brut*, recoge **producciones artísticas** realizadas por gentes que poco o nada tienen que ver con el sistema de galerías o museos, generalmente **enfermos mentales, personas con discapacidad, presos, amas de casa, personas en cautividad, autodidactas, solitarios, inadaptados, ancianos y niños, que carecen de formación cultural y aprendizaje artístico y que en ningún caso van buscando un interés económico con su trabajo**. Son obras realizadas porque sus autores sienten la necesidad de expresarse de esa manera. Por ello, a la hora de realizar su obra, se sienten completamente libres, fuera de todo tipo de convencionalismo, ajenos a los gustos sociales del momento (Ballesta et al., 2011).



Fig. 5. Obras de artistas del Art Brunt: Aloïse Corbaz

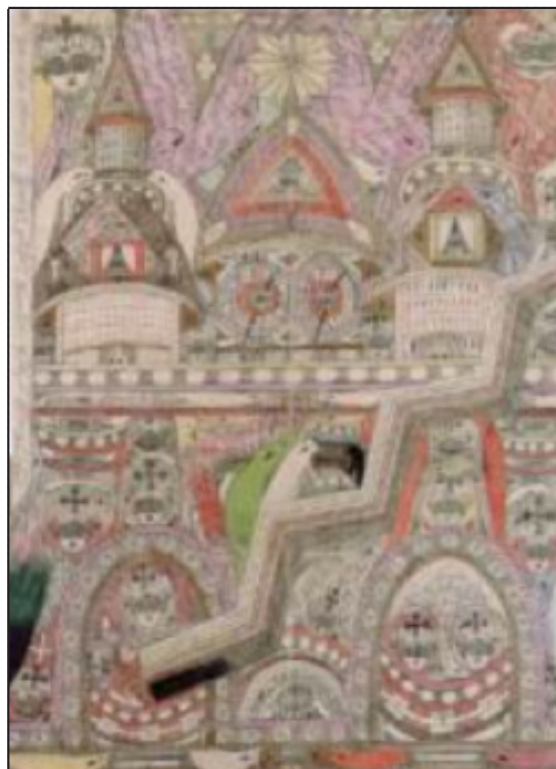


Fig. 6. Obras de artistas del Art Brunt: Adolf Wölfli

Los objetivos de esta compañía era, como bien afirma Dubuffet, la de investigar aquellas producciones artísticas realizadas por personas oscuras y que presentan una forma de invención personal, de espontaneidad, de libertad, más allá de convenciones y hábitos recibidos. Buscar la atención del público sobre estos trabajos, desarrollar el gusto y animarlos (Dubuffet, 1947).

La creación artística del enfermo mental, para Dubuffet, abría el diálogo consigo mismo, creando para sí mismo al margen de cualquier contexto cultural. La creación artística es insignificante si no parte de una alienación y no propone un nuevo modo de mirar sobre el mundo y ofrece un nuevo modo de vivir (Dubuffet, 1947)

Los creadores del *Art Brut* —posteriormente denominado *outsider Art* (Cardinal, 1972) — crearon sus propios usos y elaboraron sus propios métodos y técnicas, habitualmente con materiales que fueron resignificados. Estos artistas, que desoían las opiniones de los demás, eligieron sus temas, normalmente enigmáticos, y mantuvieron sus trabajos en secreto en múltiples ocasiones.

5.10.5 Outsider Art

Cardinal, en su obra *Outsider Art* (1972), tradujo al inglés el término *Art Brut* por el de *Outsider Art*, que es el más aceptado en lengua inglesa. No obstante, en general ambos conceptos se consideran equivalentes. Para seleccionar el concepto de *Outsider Art*, Cardinal, en una misiva dirigida a Rosen, explicó cómo fue el proceso de elección y cuáles fueron las preocupaciones principales a la hora de encontrar un término sustitutivo:

Se han empleado muchas expresiones que aluden a la situación social o mental del creador: arte aislado, arte bravío, arte marginal, arte folclórico, arte visionario, arte inspirado, arte esquizofrénico, (“isolate art, maverick art, outsider art, folk art, visionary art, inspired art, schizophrenic art”). Esto parece insatisfactorio, en tanto en cuanto no todos los creadores que queremos admitir entran fácilmente en una categoría social o psicológica. Yo estoy convencido de que el etiquetar las obras de una manera que subraye la excentricidad o rareza de su autor tiende a desviar la atención, del impacto estético a las biografías... Se podría pensar que el factor de importancia central es el de la independencia artística. (Cardinal, 1972, citado en Carpintero, 2004, p. 18)

Para Dubuffet, el creador marginal era alguien “no lisiado por la cultura artística” que deriva todo su contenido y sus medios expresivos de sus impulsos internos.

Sin embargo, Cardinal demostró que esto era incierto, que también dentro del mundo artístico de los *outsiders* había elementos culturales integrados, más aún dentro del arte outsider contemporáneo. El artista *outsider* tomaba prestados elementos de la realidad exterior para incluirlos en su propia realidad interior, rehabilitándolos de acuerdo a su experiencia física y psíquica. Estos elementos estaban constituidos por imágenes e ilustraciones de carácter popular como material creativo.

A día de hoy, encontramos en una gran cantidad de obras outsiders mecanismos similares a los procesos creativos que dimanan de la apropiación o descontextualización de objetos *assamblages* o collages (Volpe, 2014). Asimismo, en esta tendencia artística hay una clara conexión con otras tendencias en las que se revalorizan las cualidades estéticas de materiales que no son genuinamente artísticos.

Del mismo modo, existen determinadas composiciones artísticas marginales que causan una gran impresión desde el punto de vista estético (por ejemplo, imaginaciones figurativas o abstracciones expresivas). En cualquier caso, las concomitancias entre los dos tipos de producciones creativas se oponen como consecuencia de la finalidad con la que los creadores usan los materiales e imágenes en cada caso o de por qué y de qué manera se apropian de determinadas formas expresivas, además de con la cuestión de la alienación social. De esta

forma, apropiación, forma, material y marginación constituyen elementos generales usados por ambos tipos de producción creativa. Aun así, el significado de estos elementos depende de la intención cultural (Volpe, 2014).

El empleo de objetos de la cultura del *outsider* basa en su interior la realidad de los mundos ingenuos que el mismo artista recrea. El artista outsider suele privilegiar los materiales no artísticos y mezclar técnicas en base a su necesidad expresiva e igualmente a su disponibilidad desde el punto de vista práctico. Asimismo, el *Outsider Art* se entiende como acción creativa al margen de las expectativas actuales del creador. El núcleo de la mentalidad del verdadero marginal es lo interior. Se trata de pensar, intuir o generar espontáneamente mundos distintos a los vigentes y propios, huyendo de toda clase de convencionalismos (Volpe, 2014).

De ahí que haya una gran variedad de entidades encargadas de trabajar con y para las personas con diversidad funcional que ponen todo su empeño en comprender y mejorar el potencial del trabajo creativo como instrumento de transformación, de inclusión y de realización de la persona.

Creative Growth Art Center

El *Creative Growth Art Center* es un centro de arte para personas con diversidad funcional situado en Oakland, California. Como dice su director, Tom di María, *no es un centro de rehabilitación terapéutica* (Barrera y Peñafiel, 2007) sino que es un lugar donde las personas con diversidad *son artistas todo el día* y donde experimentan con distintos materiales como si de un laboratorio o taller de arte se tratase. Sin contar con psicoterapeutas, el centro tiene como principal objetivo ejercer un beneficio a los integrantes motivándoles y dejándoles expresarse al trabajar en piezas artísticas.

Como institución sigue el estilo de muchos centros que surgieron con el descubrimiento del Outsider Art, los cuales se formaron originalmente como centros o unidades en los hospitales psiquiátricos, llevando a cabo el arteterapia. Algunos de los ejemplos más conocidos son el *Art Brut Center Gugging* de Vienna o el *Hospital Audiences, Inc.: Healing Arts Initiative* de Nueva York, centros que nacieron bajo la iniciativa de ofrecer a los pacientes una nueva identidad social, rompiendo con los estigmas y con la imagen negativa que han llevado a costas a lo largo de la historia.

Por tanto, del mismo modo, el *Creative Growth* surge en el año 1974 de la mano de sus fundadores, el psicólogo Elias Katz y la educadora Florence Ludins-Katz, de la respuesta positiva generada por el Outsider Art con el fin de beneficiar a personas adultas con diversidad funcional a través la creación artística. Es una organización que opera como *fábrica* que produce y exporta arte *outsider*, como una especie de microsistema que funciona de igual forma a como

lo hace el sistema de arte general. El artista, apartado por su diversidad funcional, trabaja con el apoyo de artistas profesionales, que se lo ofrecen en forma de conocimientos y materiales que ayuden a explotar la creatividad del artista *outsider*. Como se muestra en el documental *¿Qué tienes debajo del sombrero?* que versa sobre uno de los artistas *outsiders* más destacados de la época moderna, Judith Scott [1943-2005], quien era sorda y tenía síndrome de Down, cuando han sido valorados las creaciones, estas se exponen y se venden, dándole al artista *outsider* una independencia económica de la que carecía anteriormente.



Fig. 7. Portada del documental *¿Qué tienes debajo del sombrero?*

Sobre la historia creativa de Judith Scott, esta no creó nada de interés artístico durante los dos primeros años. Posteriormente, la artista Sylvia Savently le llevó a Scott materiales textiles y esta fue capaz de finalizar su primer objeto: un trozo de madera envuelto en un hilo. Scott trabajaba de forma detallista, obsesiva y perfeccionista: envolvía hilo por hilo, anudaba, cortaba y comenzaba la misma operación. Además, de forma compulsiva se dedicó a recoger objetos —desde piezas de diversos materiales a toda clase de restos cotidianos tales como revistas, pantallas de televisores o ruedas de bicicletas— y a envolverlos diariamente hasta que consideraba que la tarea estaba finalizada (cuando sucedía tal cosa, volvía a empezar y a ejecutar exactamente las mismas operaciones). Tal como expresa el director del centro, la obra artística de Scott plantea muchas cuestiones: “¿Está haciendo objetos? ¿Está creando arte? ¿Está comunicándose o está desenmarañando todas las ideas que ha tenido durante los años y no ha podido contar?”. Para Cardinal, el arte de Scott se encuadraría dentro del arte outsider de aire autista, en el que los materiales empleados constituyen la única referencia del mundo exterior (Barrera y Peñafiel, 2007).

En *¿Qué tienes debajo del sombrero?* aparece también Donald Mitchell (1951), otro artista que tenía diagnosticados esquizofrenia y retardo mental moderado. Las expresiones artísticas con que comenzó Mitchell fueron dibujos de tinta o lápiz de color sobre papel en el cual dibujaba una suerte de malla entretejida sin dimensiones, que a simple vista parecía difuminarse hasta desaparecer del dibujo. Pero de la maleza y la densidad que Mitchell dibujaba emergió una figura, que era él (“Soy yo, soy yo en esta página”, dice habitualmente). Así se refleja cómo el artista vive su propio inconsciente mediante su creación artística. Para Mitchell, el sentido de su pintura reside en la necesidad de abstraerse, de perderse, por lo que parece claro que su arte expresa su mundo interior, un mundo al margen de nuestra realidad (Volpe, 2004).



Fig. 8 .Obra de Judith Scott

5. MARCO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 9. *Obra de Judith Scott*

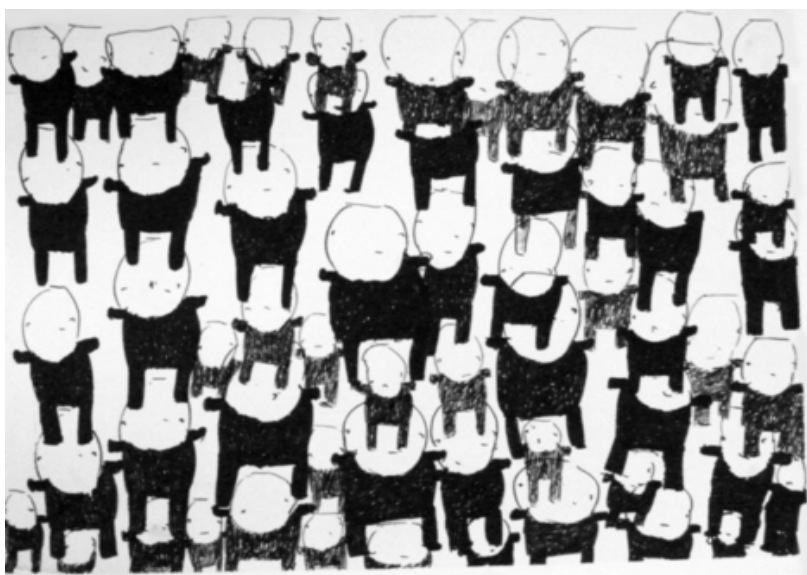


Fig. 10. *Obra de Donald Mitchell*

Resumidamente, el *Creative Growth Art Center*, es un lugar donde se facilitan a las personas con diversidad funcional materiales y técnicas para desarrollar su creatividad. Elias Katz y Florence Ludins-Katz (1977) resumen sus objetivos generales de este Centro:

La integración de la personalidad a través de experiencias creativas en las artes visuales.

- Mejora de la autoestima.
- Mejora de las habilidades comunicativas.
- Fortalecimiento de la habilidad para tomar decisiones por uno mismo.
- Desarrollo de las potencialidades para vivir de forma independiente.
- Formación profesional con experiencias de aprendizaje.
- Prevención de futuros problemas de integración social.
- Integración de los diferentes agentes sociales, cuidadores y familias para su mejor colaboración.
- Participación activa de la comunidad, voluntariado, estudiantes.
- Educación del público en general a través de exhibiciones, publicaciones, seminarios y talleres.

5.10.6 El arte como terapia

Es a fines del siglo XIX cuando se empieza a concebir el arte como un mecanismo terapéutico para la rehabilitación aplicado al trabajo con individuos con diversidad funcional, tanto en Europa —sobre todo en Gran Bretaña— como en EE. UU. No obstante, es a partir de la segunda mitad del siglo XX, concretamente tras el fin de la segunda gran contienda bélica mundial, cuando comienza a desarrollarse esta concepción del arte (Ballesta et al., 2011). Efectivamente, la Segunda Guerra Mundial funcionó como un catalizador determinante en el crecimiento de las terapias artísticas. Durante esa época, muchos intelectuales y artistas se vieron forzados a emigrar a Gran Bretaña o a EE. UU. para huir de la violencia fascista, como Freud o Kramer. Esta última figura, que se exilió en la capital de la antigua Checoslovaquia, Praga, y que en 1951 empezó a trabajar como arteterapeuta en una escuela neoyorquina para

niños con enfermedad mental, terminó convirtiéndose en una pionera del arte terapéutico en los EE. UU.

La arteterapia terminó por extenderse, a fines del siglo XX, por todo el continente europeo, llegando igualmente a España, donde actualmente existen centros de atención a personas con diversidad funcional que disponen de profesionales cualificados en artes plásticas y escénicas, además de personas expertas en las diversas terapias artísticas. Además, en nuestro país se están creando asociaciones y federaciones de profesionales de la arteterapia y danzaterapia que se esfuerzan denodadamente por profesionalizar e institucionalizar en España las distintas terapias artísticas (Ballesta et al., 2011). Las terapias artísticas conciben la expresión artística como una fuente importante de creación de ventajas y oportunidades para el bienestar del individuo y se fundamentaban en la expresión de las emociones de la persona.

5.10.7 La educación en las personas con diversidad funcional

Hasta finales del siglo XX, las personas con diversidad funcional no tuvieron oportunidad ni derecho a la educación. En España, ha habido diferentes etapas en relación a su educabilidad (Alomar, 2005):

- La etapa benéfico-asistencia, hasta los años 60, donde se recluyen a las personas con discapacidad en Instituciones asistenciales con objetivos de caridad y dan únicamente tratamiento asistencial a los discapacitados. Además se consideran como una amenaza a la sociedad.
- La etapa rehabilitadora y terapéutica, donde se crean escuelas de educación especial, formados por psicólogos y pedagogos que trabajan desde un modelo clínico, preocupados por la rehabilitación, excluyendo la importancia de la educación.
- La etapa educativa. El proceso rehabilitador se integra en el proceso educativo gracias a la publicación de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma educativa en 1970. La Educación es una parte fundamental de la vida de cualquier persona y un derecho fundamental.

En 1978 la Constitución española promulga que la educación es un derecho para todos los ciudadanos. El Artículo 27 dice: **“Toda persona tiene derecho a la Educación”**. Y ésta **“tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”**. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26. ONU. 1948). La Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU reconoce el derecho de estas personas a una educación inclusiva

que permita el desarrollo pleno de su potencial humano, de su sentido de la dignidad y de su autoestima. Con ello lograremos que estas personas **“participen de manera efectiva en una sociedad libre”**. Para ello, necesitarán ajustes razonables y medidas de apoyo personalizadas y efectivas.

De acuerdo con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) el 13 de diciembre de 2006, firmada y ratificada por España:

- a. Se debe garantizar (artículo 3): “el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas”.
- b. Se consagra el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad (artículo 19).

La educación adquiere un papel importante en los derechos aquí citados pues gracias a ella se va a enseñar a todos los alumnos a tomar decisiones sobre sus propios deseos (autodeterminación) y esto les dará mayor libertad en su desarrollo como personas. Y como reiteró el Plan Director de la Educación Especial de la Generalitat de Catalunya (2003), para que **“todos puedan convertirse en personas lo más autónomas y responsables posibles”**. Por tanto esto favorecerá a una mejor integración en la comunidad ya que tendrán una vida más normalizada y autónoma, y a consecuencia, adquirirán mayor calidad de vida.

Promover la autodeterminación supone enseñar habilidades de resolución de problemas, de establecimiento de objetivos, de autorregulación y de autodirección. Al enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje autodirigido y de autocontrol también estamos ampliando su curriculum. (Morón, 2011, p. 243)

Los servicios de programas educativos que se ofrezcan para las personas con diversidad funcional deben estar orientados hacia la normalización y la participación en la comunidad; a fomentar la calidad de vida y la autodeterminación y a desarrollar habilidades que favorezcan la capacidad de elección.

Los propósitos de la educación es que los estudiantes aprendan a aplicar la resolución efectiva de problemas, la toma de decisiones y los procesos para establecer sus propios objetivos, fundamental para el desarrollo, crecimiento y mejora de las personas discapacitadas.

Algunas propuestas que promueven la autodeterminación en individuos con diversidad funcional (Morón, 2011, pp. 241-242) son:

- **Conocer sus intereses y preferencias y fomentar la realización de elecciones.** Para ello hay que fomentar la comunicación, con el sistema que sea más eficaz para conseguir una buena interacción comunicativa. Es muy útil la colaboración del entorno familiar y social del individuo para ofrecer datos sobre sus preferencias.
- **Procurar que la persona participe en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje;** puede adoptarse para ello la metodología de trabajos por proyectos partiendo de preguntas: que te gustaría aprender, que temas te interesan, que sabes de...de esta manera los aprendizajes serán significativos para el sujeto y por tanto aumentará su motivación y autodeterminación.
- **Fomentar la implicación de estas personas en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.** Para resolver un problema de forma global se debe desglosar la actividad en pasos sencillos para que la persona pueda realizar algunos.
- **Promover el aprendizaje autodirigido y estrategias de autogestión.** Entre las actividades que fomentan su independencia encontramos la regulación a través de pistas (a partir de imágenes u otras pistas visuales y auditivas), la autoinstrucción, la autosupervisión, la autoevaluación y el autoesfuerzo.

En términos generales, la educación debe ocuparse del desarrollo del potencial intelectual, el bienestar emocional, la integración social y la salud entre otros, aumentando las oportunidades y con ello la independencia para vivir con calidad de vida en nuestra sociedad.

Zigler y Hodapp (1986) proponen unas metas para las personas con diversidad funcional: salud y bienestar, cognición formal, consecución académica así como motivación y desarrollo personal. Todo individuo debería de tener la oportunidad de desarrollar estos objetivos hacia su máxima expresión (Boffil, 2008).

Para finalizar, es importante tener en cuenta que en la educación es tan esencial el entorno social como el individuo, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje implica la formación del ser y la constitución de su entorno a través de consensos y de la construcción de comunidad. En nuestro caso la sociedad debe ser educada a través de las personas con diversidad para poder integrar un nuevo grupo social ya que al educar, estamos también formando al entorno social.

5.10.8 La Educación Artística en la Diversidad Funcional

El derecho a una educación para todos es una realidad y el arte debe estar abierto a todas las personas. Por lo tanto, las personas con diversidad funcional tienen el derecho a disfrutar de las actividades creativas y que el arte sea un indicador de calidad de vida.

En el artículo 27.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en el artículo 30.2 de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas Discapacidad, se hace un hincapié especial en la necesidad de que las personas con diversidad funcional se impliquen de forma libre en la vida cultural y en que disfruten de las artes y de sus efectos claramente positivos.

Según Calderón (2014), tanto la dimensión expresiva de lo artístico como la educación de los sentidos y la sensibilidad estética son fundamentales en el proceso de socialización, en la inteligencia y en el juicio crítico de las personas. Los tres aspectos hacen posible, además, una relación equilibrada con el mundo exterior, lo que sin duda es de vital importancia para individuos con diversidad funcional, ya que permite que estos sean incluidos socialmente.

Aún persiste la visión basada en el modelo médico —que ha ocultado cualquier tipo de enfoque educativo— según la cual las personas con diversidad funcional están enfermas o son incompletas, por lo que deben ser curadas. Según esta perspectiva, los sujetos con diversidad funcional deben esforzarse por curarse para que puedan ser integrados en la sociedad. En este sentido se enmarca el uso de técnicas como la hidroterapia, la musicoterapia o la arteterapia (en lugar de la natación, la educación musical o la educación artística), que no carecen de naturaleza terapéutica, pero cuyo uso unilateral y partiendo del modelo médico ha creado un estigma por parte de los profesionales en relación con estas actividades cuando se dirigen a personas con diversidad funcional, cuando son estas últimas las que deben decidir y, solo a partir de ahí, se podrán crear nuevas construcciones más justas (Calderón, 2014). Pero cada vez más están surgiendo proyectos artísticos dentro del contexto de educación paralelamente a la arteterapia con objetivos diferenciados, dando la importancia a la estimulación de la creatividad, del lenguaje, de la imaginación, de la expresión corporal y del conocimiento de los colores y las formas de las personas con diversidad funcional desarrollado en un programa educativo artístico para potenciar sus habilidades sin partir de sus incapacidades.

Pérez (2004) afirma que la educación artística, además de constituir una vía para expresar las emociones, en la convivencia social que propicia permite desarrollar sentimientos de colectividad, de trabajo en equipo y disciplina, de capacidad de tolerancia a la frustración, etc. Además, la educación artística facilita la autoconfianza y la seguridad, la comprensión de las reglas y la capacidad para esperar pacientemente el turno. De la misma forma, en

la persona con diversidad funcional, la educación artística permite que esta desarrolle sus habilidades, condiciona patrones apropiados de conducta y comportamiento social, aumenta su autoconfianza y autoestima, mejora su ajuste psíquico y el de su familia y, además, influye positivamente en lo que respecta a la disciplina, la convivencia social y el respeto a las normas básicas de comportamiento.

El proceso artístico permite la expresión de emociones y el desarrollo de las habilidades psicomotrices y de los sentidos, además de mejorar la competencia lingüística. No obstante, el efecto más importante del proceso creativo es el impacto en torno a la autoestima de la persona con diversidad funcional. Al comprobar que el resto de personas reconocen su talento artístico, la persona con diversidad funcional se siente valorada y reconocida.

Asimismo, la expresión artística permite a la persona con diversidad funcional el desarrollo de las funciones corticales superiores, además de la capacidad para imaginar y recrear la realidad, la representación, el pensamiento, la memoria, la abstracción y la generalización, el lenguaje y la creatividad.

5.10.9 El arte y la Diversidad Funcional

La obra de arte es principalmente un canal de expresión de las emociones, un punto de unión entre el creador y el emisor de la obra que valora su creatividad. Con el objetivo de expresar su actitud estética (que existe siempre en lo más hondo de todo ser humano), la persona con diversidad funcional se esfuerza para dominar su incoordinación y expresar sus emociones y sus anhelos por superar sus limitaciones a través del arte. En opinión de Arnheim (1993), las artes simbolizan para las personas con diversidad funcional un conjunto de recursos y oportunidades que brindan una vía para expresar emociones y para crear, además, mayores posibilidades de triunfo en lo personal, académico y profesional. Por ello, el arte se constituye como una de las herramientas que permiten al ser humano realizarse, de ahí que negar este derecho a las personas sea una forma de desheredarlas.

Muchas personas con diversidad funcional no disponen de lenguaje verbal o tienen dificultades para comunicarse. El arte como hemos ido viendo, es un medio de comunicación importante para que aquellas personas que no pueden expresarse verbalmente. Según Mar Morón (2011), ampliando las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las maneras de acceder al aprendizaje y las formas de demostrar el conocimiento incorporando los lenguajes artísticos, se facilitará el desempeño de las personas con diversidad que tengan dificultades con el lenguaje escrito y oral.

Para las personas con diversidad funcional, la expresión artística ha llegado a constituirse en una vía especial para su desarrollo personal y social. Tal como afirma Aparicio (2014), el arte posibilita fomentar el aprendizaje autónomo mediante dinámicas que propician el empleo y el desarrollo del pensamiento crítico. Además, la reflexión por sí misma impulsa el crecimiento integral de la persona, mientras que el diálogo favorece la participación activa, convirtiendo en protagonistas a los espectadores. Por otro lado, la acción implica una transformación consustancial tanto en el interior —subjetiva— como en el exterior —objetiva.

El arte, además de que “ayuda a construir un Espacio Vital” (Jesús Valverde, *Diálogo terapéutico y educativo en Exclusión Social*, citado por Aparicio, 2014, p. 60), posibilita el diálogo abierto entre culturas y generaciones en torno a deseos, preferencias y patrimonio visual, auditivo, táctil o cognitivo de cada individuo. Tanto el crecimiento como el desarrollo y la evolución de la persona son reconocibles en tiempo real en el momento mismo de comunicarse y crear.

Según Botero (2014), el arte es principalmente un instrumento de expresión humana que ofrece la posibilidad a la persona con diversidad funcional de expresar lo que es y lo que siente, de comunicar sus emociones y sentimientos sin intermediarios ni impedimentos de ningún tipo. Dar vía libre para que la persona con diversidad funcional se exprese mediante su arte es admitir y valorar la diversidad y la riqueza cultural del ser humano. Del mismo modo, el arte es una opción legítima a nivel laboral y ocupacional para este colectivo de personas; es una actividad que las hace más dignas, les aporta más fuerza y enriquece su participación, su autonomía y sobre todo su propia identidad. El arte, además de permitirle a la persona con diversidad funcional expresarse y mostrar al resto de personas lo que conocen, es una vía para ponerse en movimiento desde la singularidad, mejorando la autoconfianza y la autoestima de la persona diversa (D’agostino, 2014).

Por todo ello, la expresión artística se transforma en una fórmula para alcanzar objetivos de participación social del individuo con diversidad funcional, propiciando que este se sienta incluido efectivamente en su entorno y que se le valoren sus capacidades y su expresión artística. Asimismo, cuando el arte se convierte en un fin en sí mismo, el creador con diversidad funcional se transforma en el protagonista de su propia historia, en el partícipe directo del reconocimiento que recibe socialmente y en un actor más que aporta a la construcción de la identidad y la diversidad cultural de un país o una región determinados. Por último, como afirma Vargas (2014), la persona con diversidad funcional puede acercarse al fenómeno artístico como espectadora, de ahí que la garantía del acceso al espacio físico y a la comunicación mediante mediadores —como intérpretes de lengua de signos o guías intérpretes— sea fundamental para que estas personas puedan disfrutar plenamente del arte y la cultura.

Para terminar, concordamos con Arhneim (1992, p. 175) cuando concibe “(...) el arte como ayuda en situaciones problemáticas, como un medio de entender las condiciones de la

existencia humana y de hacer frente a los aspectos aterradores de dichas condiciones, como la creación de un orden significativo que ofrece refugio ante la confusión indómita de la realidad exterior”.

5.10.10 La Creatividad en la Educación Artística de las Personas con Diversidad Funcional

El binomio creatividad y discapacidad continúa suscitando “falsas alarmas” en diversos foros y/o ámbitos, resultando difícil que lleguen a una conexión o comunión con normalidad y aceptación, debido a que se ha considerado a la creatividad como una cualidad asociada a elementos que resultan, al parecer, incompatibles con la discapacidad, principalmente los elementos cognitivos. Sin embargo, la experiencia práctica ha demostrado que la creatividad es posible en las personas con diversidad, y que sus procesos y estrategias creativas son ricos y espontáneos.

Son varias las investigaciones —Khatena, 1976, y Uno et al., 1976— que corroboran que potenciar la creación de espacios artísticos y recreativos con personas con diversidad funcional, les favorece en el desarrollo de sus capacidades creativas y personales y en la generación de relaciones sociales más placenteras (Jaén, 2013).

Las actividades y los procesos de expresión y creación artística tienen un sentido y un valor especiales en la educación global de las personas con diversidad funcional con relación a su desarrollo íntegro. La integración de procesos, métodos, técnicas y actividades artísticas y creativas en la programación nos llevaría a lograr, desde el punto de vista educativo, *una enseñanza para el éxito* (Garrido, 1988).

Cualquier actividad artístico-creativa entraña el uso de los sentidos y la estimulación del pensamiento, el aprendizaje y el conocimiento, además de que favorece el desarrollo de diversos ámbitos de la inteligencia múltiple (lógica, simbólica, sensorio-corporal, visual-plástica, etc.). La influencia entre el uso de los sentidos y la participación de los individuos en el arte es recíproca, puesto que, por un lado, la utilización de los sentidos “comprende la participación activa del individuo” y, por otro lado, son estimulados los sentidos básicos para el aprendizaje mediante la participación en la observación de obras de arte y, principalmente, implicándose de forma activa en los procesos de creación artística. “El espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales incluyen toda una variedad de estímulos para la expresión” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 45).

Por otra parte, está plenamente demostrado el nexo que existe entre la creatividad y la personalidad (Mitjans, 1993): la primera constituye una manifestación de la personalidad en una actividad concreta y en el producto de estas capacidades, en las cuales el individuo se implica globalmente.

En el proceso creativo es cuando la persona con diversidad funcional puede manifestarse en todo su ser, es decir, lo que son en sí y lo que deben ser, pero dándoles la oportunidad también para lo que pueden o desean ser, y por tanto entendemos que el arte supone un medio ideal para “ser” en el concepto amplio y con todos sus acepciones (ser en sí, deber ser, poder ser y desear ser) (Fiorini, 2007).

Por este motivo, el diseño curricular en Educación Especial estaría obligado a ofrecer un programa de creatividad integrada que comprenda los distintos lenguajes expresivos y los procesos imaginativos, visuales y analógicos. Entre las variadas aportaciones de la creatividad a los alumnos diversidad funcional resaltamos las siguientes (Fernández, 2005):

- Desarrollo de la expresión total, uniendo la comunicación corporal, visual y plástica con la ideacinal.
- Estimulación cognitiva multisensorial y problematizadora de todo el cerebro, integrando idea y acción (IdeAcción).
- Aprendizaje significativo y conectado con sus vivencias y necesidades.
- Autoestima, autorrealización y desarrollo de la socialización del niño, por el fomento de la libre expresión y el diálogo.

Está ampliamente corroborado que las personas con diversidad funcional suelen presentar mayores dificultades para expresar sus ideas y emociones mediante la palabra, mientras que les resulta más fácil hacerlo mediante el lenguaje de las imágenes y la fantasía, mediante el lenguaje sensoriomotriz, lo cual se activa principalmente en situaciones de juego en libertad y en clima abierto y seguro desde el punto de vista afectivo. (Fernández, 2005). A través de las actividades artístico-creativas, estos niños tienen la posibilidad de integrar “diversos elementos de su experiencia para hacer un todo (conjunto) nuevo y significativo” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 3), y, al mismo tiempo, mostrar cómo sienten, perciben y piensan. La creación artística en una persona no se limita a realizar una determinada tarea (dibujar o esculpir), sino que permite resignificar la propia realidad partiendo de distintos elementos de la experiencia de la persona.

Se debe estimular en los centros educativos un entorno creativo que propicie un estado óptimo de activación, tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo, en los procesos

de pensamiento, lo cual aumenta y mejora el rendimiento del grupo al tratar de cumplir con determinadas tareas. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de situarse un paso adelante del desarrollo, fomentando las habilidades del alumno (Betancourt y Valadez, 2000).

En este sentido, el **Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo** (MEPC) expone una serie de estrategias que buscan propiciar el pensamiento creativo, entre las que destacan las siguientes (Duarte, 2000):

- Propiciar que el alumno use sus habilidades en situaciones futuras.
- Cambiar el papel del docente de protagonista a coordinador o dinamizador de las actividades.
- Estimular la participación de todos los miembros del grupo (sin obligar en ningún momento a quienes no deseen participar).
- Es muy importante que tras cada creación se haga una reflexión y un análisis en torno a los trabajos realizados.

Dentro del aula, el docente tendrá que ofrecer a las personas con diversidad funcional estímulos, materiales y oportunidades suficientes para que sean capaces de explorar y de jugar en función de su propio ritmo, extrayendo sus propias conclusiones y orientando sus actividades cotidianas (Tilley, 1986).

La actividad artística en grupo permitirá a la persona con diversidad funcional desarrollar un mayor conocimiento de sí mismo y de su entorno, estimulará su curiosidad y, lo que es más importante, promoverá la comunicación y la inclusión a nivel social. Asimismo, participar en un proyecto grupal podrá disminuir el sentimiento de aislamiento y, desde el punto de vista educativo, social y humano, brindará al niño la sensación de pertenencia a una comunidad.

En definitiva, el arte como experiencia creativa:

Puede producir un gran sentimiento de realización, especialmente, en las personas que todavía no han experimentado el sentimiento de éxito en ningún otro de sus esfuerzos en la vida. Toda actividad puede ir orientada hacia la adquisición de confianza si ha sido bien presentada por el profesor y está basada en la observación de las necesidades individualizadas de estas personas. (Tilley, 1986, p. 19).

5.10.11 Proyectos Artísticos para personas con diversidad funcional

Dentro del contexto de educación no formal, existen proyectos artísticos dirigidos a las personas con diversidad funcional, con objeto de darles la oportunidad de que desarrollen sus habilidades artísticas, participen en actividades culturales y mejoren su calidad de vida. A continuación vamos a exponer algunos ejemplos de estos proyectos que ofrecen algunas Asociaciones para la atención de personas con diversidad funcional.

5.10.11.1 Proyectos de la Asociación Debajo del Sombrero

Debajo del sombrero es una Asociación no lucrativa de ámbito nacional declarada de Utilidad Pública; es una plataforma para la creación, investigación, producción, y difusión de arte donde sus principales protagonistas son las personas con diversidad funcional. Los talleres se desarrollan en espacios que posibilitan el aprendizaje y el diálogo con otros artistas, así como la realización de proyectos tanto individuales como colectivos.

a) ARTISTAS EN PROCESO

El proyecto *Artistas en proceso* que se llevó a cabo en el 2011, consistió en la realización de una Exposición de los integrantes de la Asociación Debajo del Sombrero en el contexto del *Festival Internacional de Arte y Discapacidad EscenaMobile 2011* en *Casa de la Provincia*, Sevilla. La exposición, concebida como una muestra de relatos, reunió obras de pintura, escultura, dibujo, vídeo y fotografía están inevitablemente unidos a las experiencias que las provocaron.



Fig. 11. Exposición "EscenaMobile 2011" en Casa de la Provincia, Sevilla.



Fig. 12. Alicia Herrera y parte de su obra en la exposición.

5. MARCO TEÓRICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

b) CASA//ARTE

Proyecto *CASA//ARTE* fue otro proyecto en el que participó la *Asociación Debajo del Sombrero*, donde se quiere apoyar a los artistas emergentes en su crecimiento, como el caso de Alicia Herrera, artista reconocida de la Asociación que fue seleccionada para exponer su obra.

c) EXPADING REALITIES

Actualmente la *Asociación Debajo del Sombrero* participa en el proyecto *Expanding Realities* que tiene como finalidad inspirar y transferir buenas prácticas en el campo de la educación creativa dirigido a personas adultas con diversidad funcional así como a las organizaciones, instituciones educativas, programas culturales y centros que faciliten servicios y apoyo en el ámbito de la creación y la discapacidad. El proyecto explora prácticas innovadoras para avanzar en el aprendizaje, identidad y carrera de artistas.

Los talleres abren la oportunidad de compartir y difundir entre los socios participantes elementos y estrategias innovadoras, con la finalidad de construir nuevas experiencias que den lugar a desarrollar nuevas metodologías y estrategias de trabajo enriquecedoras. La documentación de los talleres proporcionará modelos a seguir para otras personas o instituciones que trabajen en este campo.



Fig. 13. Participantes del proyecto “*Expanding Realities*” de la Asociación Debajo del Sombrero.

5.10.11.2 Arte y Discapacidad

El proyecto *Arte y Discapacidad* de la Asociación ATADES, surge con el objetivo de fomentar la expresión creativa y artística de las personas con diversidad funcional, permitiéndoles desarrollar sus habilidades y capacidades, asumir retos, aumentar su autoestima y el disfrute por el trabajo y potenciar la integración social del colectivo. Habrá formación disciplinas como la cerámica, la pintura, el teatro, la danza y la música. Este proyecto cuenta con el apoyo de la Fundación Iberdrola, a través de su programa de ayudas sociales *Energía para la solidaridad*.

Dicho proyecto está concebido para dar respuesta a dos necesidades básicas: alcanzar en los usuarios una mayor autonomía personal y ofrecerles la posibilidad de tener una ocupación. El trabajo realizado en los talleres de arte tiene incidencias positivas a nivel mediante los beneficios de la terapia artística, pero además el fruto de los talleres realizados se presenta en sociedad a través de eventos públicos como encuentros y exposiciones dirigidos al reconocimiento social.

5.10.11.3 Proyecto Inside

El proyecto *INSIDE* nace con el objeto de promover a artistas con diversidad funcional de la mano de la Asociación AFANIAS Y Solheimar (entidad islandesa que también trabaja para las personas con discapacidad) que avalan que “los artistas con diversidad cultural son capaces de elaborar producciones que contribuyen a enriquecer la cultura y la creación de un espacio de comunicación europeo mediante la utilización del arte, un lenguaje universalmente entendido y aceptado.”



Fig. 14. Obra de teatro del “Proyecto Inside”.

En el proyecto se plantean estos objetivos:

- Promover encuentros de artistas con discapacidad intelectual de Islandia y España con el fin de identificar los hechos relevantes de cada cultura, impulsando el intercambio, el conocimiento y el estudio profundo para así apoyar desde la diversidad cultural la construcción cultural conjunta.
- Fomentar el dialogo cultural entre España e Islandia mediante el estudio de artistas representativos de la cultura española e islandesa, en concreto nos centraremos el estudio y la profundización de la obra de los artistas: Federico García Lorca y Audur Jonsdottir.
- Otorgar un papel de constructor y embajador cultural al colectivo de personas con discapacidad para que contribuyan al diálogo social europeo, aportando riqueza y diversidad.
- Generar dos piezas que representen la esencia de autores representativos de Islandia y España para ser escenificada en espacios escénicos de primer nivel, utilizando el formato de la danza la música o el teatro.

5.10.11.4 Educación Emocional a través de la Creatividad

Actualmente, la *Asociación ARGADINI* está trabajando en el proyecto *Educación Emocional a Través de la Creatividad*, para la integración cultural y social de las personas con diversidad funcional y trastorno del espectro autista, desarrollando actividades relacionadas con el mundo del arte en el *Museo Thyssen-Bornemisza*, *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* y *Museo Nacional del Prado*, y relacionadas con el mundo de la literatura, creando rutas literarias, actividades en bibliotecas y centros culturales, así como la tertulia “Escribir por el placer de contar” en el *Café Gijón*.



Fig. 15. Integrante de la Asociación Argadini explicando obras en el Museo Thyssen-Bornemisza

El Programa *Argadini* utiliza de forma novedosa la creatividad como método o vía para conocer, manejar y en definitiva, “reconstruir” a la persona desde y para las emociones. También entendiendo la creatividad como medio para acceder al mundo cultural, cotidiano y social en el que estamos inmersos, utilizando lo real, lo cercano, abriendo así a cada alumno sus posibilidades y facilitándole su comunicación con los demás.

5.10.11.5 Arte en nuestras vidas

El proyecto *Arte en nuestras vidas* desarrollado por la Asociación ASSIDO con el apoyo de *Obra Social de Caja Mediterráneo* tiene como objetivo realizar una exposición que muestre las Pinturas y collages realizados por las personas con síndrome de Down en la sala de Exposiciones del *Centro Social Universitario del Campus de Espinardo en Murcia*, para demostrar al público que estas obras pueden alcanzar una gran calidad y que a través de la creación artística, además de disfrutar de la experiencia artística, estas personas pueden sentirse “artistas”.



Fig. 16. Integrantes de la Asociación ASSIDO, trabajando en sus obras artísticas.

Por otro lado, experiencias como los encuentros de *Arte Activo* compartiendo la creación de obra conjunta, sirven para dar un ejemplo de inclusión real de las personas con diversidad funcional en su entorno. En este caso, el arte permite poner el acento en la creatividad de las personas más allá del hecho de tener o no tener alguna discapacidad.

5.10.12 Resumen

En el siglo XIX, las obras realizadas por los enfermos mentales comenzaron a tener un indiscutible valor desde el punto de vista psicopatológico y diagnóstico en los hospitales e instituciones psiquiátricas. Posteriormente, a principios del siglo XX, estas obras pasaron a tener un eminente valor artístico y decorativo, formándose grandes colecciones e incluso museos reservados solo para este tipo de creaciones de la mano de profesionales de la salud mental, como fue el caso de Prinzhorn (Museo de Arte Patológico) y de Auguste Marie (Museo de la Locura).

El arte de los enfermos mentales se transformó en un modelo de inspiración para artistas contemporáneos, como los expresionistas, que quedaron absortos con la independencia de las formas de estas obras de arte, además de con la subjetividad de sus colores y la espontaneidad y la frescura de sus trazos; los dadaístas, que estas creaciones les sirvió para construir un nuevo y auténtico arte fundamentado en lo anárquico, lo azaroso, lo irracional y lo absurdo, y los surrealistas, que vieron en estas obras un mecanismo extraordinario para adentrarse en el inconsciente, dado que se trataba de obras fundamentadas en la premura de la expresión del sujeto, al margen de los límites culturales, académicos y hasta racionales.

Gracias a la compañía del Art Brut creada por Dubuffet, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hubo muchos artistas con capacidades diversas que pasaron de ser simples referencias o fuentes de los artistas de las vanguardias para transformarse en figuras incluidas dentro del *establishment* artístico. Para el artista y crítico de arte, Jean Dubuffet, el arte no era exclusivo de los artistas, tal como expresó en sus diversos escritos y manifiestos artísticos, sino que cualquier persona, más allá de sus capacidades o de su propia racionalidad, podía ser tan poderosa desde el punto de vista artístico como cualquier artista de renombre. Por eso en su compañía del *Art Brut*, recoge producciones artísticas realizadas por gentes que poco o nada tienen que ver con el sistema de galerías o museos, generalmente enfermos mentales, personas con discapacidad, presos, amas de casa, personas en cautividad, autodidactas, solitarios, inadaptados, ancianos y niños, que carecen de formación cultural y aprendizaje artístico y que en ningún caso van buscando un interés económico con su trabajo.

Cardinal, en su obra *Outsider Art* (1972), tradujo al inglés el término *Art Brut* por el de *Outsider Art*, que es el más aceptado en lengua inglesa. No obstante, en general ambos conceptos se consideran equivalentes.

Para Dubuffet, el creador marginal era alguien “no lisiado por la cultura artística” que deriva todo su contenido y sus medios expresivos de sus impulsos internos. Sin embargo, Cardinal demostró que esto era incierto, que también dentro del mundo artístico de los *outsiders* había

elementos culturales integrados, más aún dentro del arte outsider contemporáneo. El artista *outsider* tomaba prestados elementos de la realidad exterior para incluirlos en su propia realidad interior, rehabilitándolos de acuerdo a su experiencia física y psíquica. Estos elementos estaban constituidos por imágenes e ilustraciones de carácter popular como material creativo.

Siguiendo esta línea de outsider art, surgen instituciones como *Creative Growth Art Center* con el fin de beneficiar a personas adultas con diversidad funcional a través la creación artística. De ahí nacen dos artistas, Judith Scott y Donald Mitchell cuyas producciones artísticas serán conocidas mundialmente.

En este marco de libre uso de los medios artísticos para una mayor expresión emocional surgieron, a partir de la segunda mitad de la centuria pasada, las primeras terapias artísticas que concebían la expresión artística como una fuente importante de creación de ventajas y oportunidades para el bienestar del individuo.

A finales del siglo XX, la Declaración de los Derechos Humanos, en el Art. 26 dice que “todas las personas tiene derecho a la Educación” y el Art. 27 dice que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

A partir de ahí, los servicios de programas educativos que se ofrezcan para las personas con diversidad funcional deben estar orientados hacia la normalización y la participación en la comunidad; a fomentar la calidad de vida y la autodeterminación y a desarrollar habilidades que favorezcan la capacidad de elección. Los propósitos de la educación es que los estudiantes aprendan a aplicar la resolución efectiva de problemas, la toma de decisiones y los procesos para establecer sus propios objetivos, fundamental para el desarrollo, crecimiento y mejora de las personas discapacitadas.

Las artes simbolizan para las personas con diversidad funcional un conjunto de recursos y oportunidades que brindan una vía para expresar emociones y para crear, además, mayores posibilidades de triunfo en lo personal, académico y profesional.

La educación artística permite que estas personas desarrollen sus habilidades, condiciona patrones apropiados de conducta y comportamiento social, aumenta su autoconfianza y autoestima, mejora su ajuste psíquico y el de su familia y, además, influye positivamente en lo que respecta a la disciplina, la convivencia social y el respeto a las normas básicas de comportamiento.

El arte es principalmente un instrumento de expresión humana que ofrece la posibilidad a la persona con diversidad funcional de expresar lo que es y lo que siente, de comunicar sus emociones y sentimientos sin intermediarios ni impedimentos de ningún tipo. Entre las variadas aportaciones de la creatividad a los alumnos diversidad funcional resaltamos las siguientes:

- Desarrollo de la expresión total, uniendo la comunicación corporal, visual y plástica con la ideacional.
- Estimulación cognitiva multisensorial y problematizadora de todo el cerebro, integrando idea y acción (IdeAcción).
- Aprendizaje significativo y conectado con sus vivencias y necesidades.

Actualmente existen numerosos proyectos Artísticos para personas con diversidad funcional que ofrecen diversas Asociaciones para personas con discapacidad, como es la Asociación *Debajo del sombrero*, la Asociación *Atades*, *Argandini*, *Assido*, entre otras. Todos los proyectos parten de la creatividad como medio para acceder al mundo cultural, cotidiano y social en el que estamos inmersos, el arte para alcanzar en los usuarios una mayor autonomía personal y para mejorar su calidad de vida.

5.11 INCLUSIÓN MEDIANTE EL ARTE. SOCIEDAD Y PROYECTOS.

5.11.1 La Inclusión mediante el arte

El arte puede funcionar como uno de los territorios que fomentan la igualdad. Supone la creación de un espacio para la visibilidad y la normalidad. La apuesta por normalizar lo que tradicionalmente ha estado marcada por la diferencia.

Si el arte es un medio de comunicación, y la comunicación es algo inherente en el humano, cualquier pieza artística, cualquier creación, tiene el mismo valor de quien lo realiza. El arte es tan global y único a nivel personal, que es un arcoíris donde todos los colores y matices tienen cabida. Por eso el arte es un componente indiscutible para la inclusión. Como afirma Abad (2006) la participación es el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión, haciendo común lo que antes era particular y aislado.

A través del arte se puede modificar la realidad de las personas con diversidad funcional estableciendo nuevos valores. La producción artística permite observar el entorno que nos rodea, con sus conflictos, contradicciones y paradojas, desde innovadoras acciones y perspectivas. Mediante las obras de las personas con diversidad, podemos ampliar nuestra

visión y reflexión sobre la sociedad, al mismo tiempo que les damos en ella su respetado lugar. Como afirma Martínez-Salanova (2014), cada individuo tiene sus propias capacidades, artísticas, técnicas, creativas, cognitivas, morales, y cada individuo las expresa de forma diferente. No hay marginación en la expresión, hay lenguajes para todas las culturas e individuos y los modos de expresión se relacionan con las propias capacidades.

La mayoría de las personas con diversidad funcional, viven alejadas siempre de nuestra realidad, no porque ellos lo hayan elegido así, sino porque la sociedad muchas veces los excluye de ella, de la participación en actividades culturales. Calderón (2014 p. 43) señala que “La discapacidad no es una realidad biológica y personal, sino que fundamentalmente es de naturaleza social y cultural”. Es la comunidad y su entorno los que excluyen a estas personas a vivir separadas del resto. Por el contrario, incluirlas en actividades culturales, es afirmar que las personas con diversidad funcional son personas respetables, con derechos, con necesidades, con inquietudes como el resto de personas que son capaces de poder ser y poder hacer lo que deseen siempre. Tan solo debemos ser conscientes de que requieren más apoyos y que es en su entorno donde encuentran sus limitaciones.

La participación e inclusión plenas y efectivas de todas las personas en la sociedad, es promulgada como principio en la Convención de los Derechos de las Personas con Diversidad (CDPD, Art. 3). De igual manera, se afirma que los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con diversidad funcional gocen completamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas (CDPD, Art. 7). Como acción complementaria, los Estados Partes de la CDPD se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto a las personas con diversidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida (CDPD, Art. 8). (Martínez- Salanova, 2014, p. 2)

Poco a poco se está tomando conciencia que debemos trabajar desde la capacidad, no desde la incapacidad. A hoy día, muchas asociaciones, organizaciones y servicios de salud en Europa incluyen a las personas con diversidades funcionales en acontecimientos culturales, creciendo el número de personas que realizan o presentan sus obras de arte en el público. *Arte y creatividad de las personas con discapacidad intelectual* (VV.AA, 2002) es un ejemplo de Inclusión en Europa. Por otro lado, desde hace tres años (desde el 2012) se ha convocado en España tres seminarios (en Almería, Sevilla y Madrid) sobre arte inclusivo a nivel internacional (SIAI, Seminario internacional de arte inclusivo) con el objetivo de fomentar la inclusión efectiva de las personas con diversidad funcional.

Esta toma de conciencia defiende que la discapacidad forma parte de la cultura y de la sociedad y debemos darles la oportunidad de los beneficios que pueden adquirir a través del arte,

como potenciar habilidades bio-psico-sociales que favorecen su integración social, mejorando también la percepción que ellos tienen sobre su propia valía. Por tanto, la actividad artística es un medio ideal para poner en práctica todos los dispositivos que sirven para mejorar la calidad de vida de las personas con diversidad funcional.

Conociendo las facultades del Arte como un verdadero y eficaz potencial transformador, este viene a posibilitar la reconstrucción de la identidad de las personas con diversidad funcional en cuanto a dejar de ser un sujeto asistido, para mostrar sus otras capacidades y su visión del mundo. La historia del arte ya cuenta con muchos nombres de artistas talentosos a pesar de sus diversas discapacidades; lo que más allá de sus limitaciones, les ha facilitado su inserción social y laboral.

Partiendo de la idea de que el individuo es algo rico y maravilloso y el arte (en todas sus acepciones) también, debemos crear programas inclusivos porque la diversidad social, como la relatividad universal, enriquece extraordinariamente a la humanidad. “Crear programas que aúnen necesidades, conocimiento, intereses, formas de comunicación y disciplinas artísticas tan diversos, es un reto constante y un deleite intelectual” (Aparicio, 2014, p. 64). Por otro lado, D’agostino (2014, p. 64) afirma que para que se produzca una verdadera inclusión, se debe trabajar de manera conjunta. “Es importante la acción profesional pero también es fundamental el rol activo de las personas con discapacidad pues son las que mejor pueden transmitir sus necesidades e inquietudes y demostrar los cambios positivos que pueden llevarse a cabo”.

Actualmente, la Organización de entidades en favor de personas con discapacidad intelectual de Madrid (FEAPS) con la colaboración de la Fundación Repsol, ha escrito un Manifiesto por una Cultura Inclusiva, del que hablaremos a continuación, como guía para conseguir que las personas con diversidad funcional tengan la posibilidad de participar plenamente, tanto como receptores y como creadores en las artes y la cultura.

5.11.2 La comunicación y expresión artística como medios para la inclusión

La mayoría de las veces las personas con diversidad funcional actúan solo como meros espectadores en la sociedad. Los talleres artísticos propician un lugar para que estas personas a través de la expresión artística puedan ser protagonistas y participar en la actividad. Al mismo tiempo, por este medio pueden interaccionar y comunicarse con los demás miembros de la institución o espacio inserto en la sociedad, tal y como recoge D’agostino

(2014, p. 55) cuando afirma que “la expresión artística propone creación y crear es un modo concreto de construir lo propio para luego poder brindarlo y compartir con otros poniendo en funcionamiento los mecanismos de integración social”.

El carácter liberador de la comunicación y la expresión artística se torna tremendamente potente cuando se abre la puerta a las personas con diversidad, en el ámbito funcional fundamentalmente ya que permite a éstos expresar sus sentimientos más profundos y las emociones más complejas. Así mismo, estas actividades representan un vehículo de expresión emocional que en ningún caso supone merma de expresiones, sino una diversificación de las mismas. Permitiendo la incorporación de las personas con discapacidad de manera activa en la vida cultural, llegaremos a poder valorar sus capacidades y sorprendernos con sus creaciones, que siempre van más allá de sus limitaciones.

Según Botero (2014, p. 55), la comunicación y la expresión artística cumplen dos papeles diferenciados pero igualmente esenciales en la búsqueda de la inclusión de las personas con discapacidad:

1. el de ser agentes de socialización que modelan y configuran los paradigmas de comprensión de la discapacidad y que promueven estilos de vida asociados a ella; y,
2. conformar espacios legítimos de expresión de y para las personas con discapacidad y sus comunidades.

En el primero de los casos, la labor de la comunicación y la expresión artística supone la creación de estrategias de sensibilización, información y formación en torno a la discapacidad y a las personas con diversidad funcional, que contribuyan a la supresión definitiva de los prejuicios y de las imágenes estereotipadas, aún hoy muy arraigadas en nuestra sociedad respecto a estas personas y sus comunidades.

En el segundo caso, la función se va a centrar en la apertura de mayores espacios de comunicación y mejor dotados con el fin de que la expresión artística permita la participación de las personas con diversidad funcional, en igualdad de oportunidades, en todos los niveles (producción, desarrollo y recepción) y en donde se respete su independencia y su autonomía.

A parte de estos dos factores citados, el papel de la educadora se torna esencial cuando hablamos de talleres artísticos inclusivos, puesto que su función principal será la de fomentar el dialogo, procurando la comunicación entre todas las personas que integran la actividad, potenciando el pensamiento crítico, haciéndoles sentirse libres y cómodos a la hora de expresar sus emociones y descubrimientos, independientemente de sus experiencias previas en estos entornos creativos.

El trabajo conjunto de profesionales y usuarios permite desarrollar ejercicios cooperativos en procesos participativos de enseñanza-aprendizaje con naturaleza

colaborativa (construcción colaborativa grupal), en los que todas las personas podemos descubrir cómo acercarnos al entendimiento del arte desde nuestras propias ideas y percepciones. (Aparicio, 2014, p. 54).

Siguiendo esta misma línea, la educadora deberá seleccionar cuidadosamente los contenidos de los talleres adaptándolos a las características del grupo. Como bien dice Vigotsky, (1979, p. 35), “para alcanzar el *salto de la sensación al pensamiento*, para pasar del mundo perceptivo al mundo conceptual, resulta necesario facilitar no sólo la conversación o el dialogo, sino el tipo de conversación adecuado. Y de este modo el crecimiento y desarrollo se generan de forma natural”.

Los talleres artístico-educativos suelen contar con un perfil de participantes muy variado desde diversas perspectivas, como son la edad, el nivel cognitivo, intereses individuales o el grado de acceso a la cultura que han podido experimentar previamente. La grandeza del arte precisamente reside en la posibilidad de ofrecer talleres de un modo flexible que permita la integración plena de carácter intercultural e intergeneracional, constituyendo el único requisito o ingrediente base del que partir las expectativas personales, las preferencias y el patrimonio visual, auditivo, táctil o cognitivo que cada persona posea.

5.11.3 La sociedad y la inclusión

Una sociedad inclusiva es una sociedad que se abre a todos los ciudadanos que la componen, que está a la vez atenta a las necesidades de las personas que la integran y que cuida de que éstas se satisfagan, respetando siempre las diferencias que existen entre todas las personas que la componen. Considerar la inclusión como uno de los principios inspiradores de nuestro sistema, implica considerar al otro como un ser único, distinto, diverso e irreducible. Hablar de inclusión se traduce en hablar de participación activa, pertenencia y presencia.

La inclusión es, ante todo, una cuestión de derechos humanos y por consiguiente asume la defensa de una sociedad para todos, razón ética por la que debería también ser asumida por toda la sociedad. Esta propuesta se sustenta en la premisa que la comunidad debe satisfacer las necesidades de todos independientemente de sus particularidades, características y condiciones. Además la inclusión no hace referencia exclusivamente a las personas con discapacidad, pero hay que reconocer que la inclusión se nutre del cambio significativo que se ha producido en la forma de percibir, entender y responder hoy la discapacidad.

La inclusión (Compton, 2003, p. 11):

No se produce por un simple ordenamiento de experiencias, por la integración social o por la organización de actividades. La plena inclusión supone una dinámica social que implica cambios en el entorno y en los participantes, interacciones entre personas con y sin discapacidad basadas en un verdadero interés del uno por el otro, en términos de igualdad, y sentido de pertenencia, relaciones duraderas, oportunidades de compromiso social, y en un clima de comunicación sin juicios ni prejuicios.

Los factores fundamentales de la inclusión (Dattilo, 2002, p. 26) “son el reconocimiento de que somos una unidad, aunque seamos diferentes, la creación de oportunidades para que otros puedan experimentar la libertad de participación, la valoración de cada persona y el valor de la diversidad, y el fomento de la participación”. La inclusión es el principio rector que guía las acciones encaminadas a “que todas las personas formen parte real de la sociedad de la que son miembros, destaca especialmente la idea de la responsabilidad que tiene el entorno de generar acciones y prácticas que fomenten la plena aceptación y participación de los colectivos distintos en el mundo que les rodea” (Gorbeña y otros, 2002, p.12). Este principio está ligado a dos procesos, uno de ellos es la participación, y el otro es la equiparación de oportunidades.

- Participación activa se refiere a tomar parte desde una posición de organizador/gestor, implicándose a diferentes niveles en una propuesta determinada.
- Equiparación de Oportunidades (Naciones Unidas, 1993) significa el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad se hace accesible para todos.

Por otra parte, una cultura inclusiva viene a constituir una garantía en el disfrute de los bienes y servicios culturales para todos los ciudadanos, facilitando el acceso y los apoyos a todas las personas, en función de sus necesidades. Su existencia hace posible la participación de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones. Se nutre fundamentalmente de los principios del *diseño universal*, definiendo a éste como el diseño de productos y entornos para ser usados por todas las personas, al máximo posible, sin adaptaciones o necesidad de un diseño especializado (Alonso et al, 2014.)

Las personas con diversidad funcional reproducen el esquema de la diversidad humana, y al igual que el resto de las personas, tienen derecho a vivir de manera inclusiva en nuestra sociedad. Dado que el arte, la cultura y la creatividad son una parte integrante de la vida de la sociedad, las personas con diversidad pueden y deben participar.

La discapacidad intelectual o del desarrollo es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad

de condiciones con los demás. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, p. 1)

La visibilidad de las personas con diversidad funcional en la sociedad es esencial. Su participación activa con el resto de personas ha de realizarse de modo cooperativo, bien en debates, bien en asambleas, frente a imágenes artísticas, porque va a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, de la tolerancia y el respeto, potenciando el aprendizaje autónomo individual, permitiendo el acercamiento a un mundo, muchas veces inaccesible para ellos. A parte de que esto supondrá una apertura por parte de la sociedad en muchos de sus ámbitos. Hay que rechazar con firmeza los estereotipos y etiquetas (efecto Pigmalión) y suscitar en la sociedad la necesidad de asumir la responsabilidad social con el colectivo de la discapacidad.

Aparicio, (2014, p. 56) afirma que:

Tanto la sociedad en su conjunto, como las entidades y centros educativos y artísticos en particular, tienen que erigirse/constituirse como una herramienta en sí, un paso más del desarrollo intelectual, comunicativo, social o individual de las personas interesadas en estos campos de conocimiento, independientemente de sus capacidades y particularidades.

Trabajar por y para una inclusión más diversa, variada y democratizada, va a depender en gran medida del grado de compromiso adoptado por las políticas en esta materia, de las posibilidades y propósitos de instituciones (como organismo) y personas concretas y de los medios de comunicación.

Los medios de comunicación tienen un papel esencial que jugar a la hora de consolidar socialmente las nuevas concepciones y la inclusión de personas con diversidad funcional, por tanto, lo conveniente es hacer llegar a la sociedad mensajes normalizadores sobre la discapacidad (Martínez- Salanova, 2014. p. 6):

1. Las personas con diversidad funcional deben aparecer en los medios con frecuencia y normalidad
2. La diversidad debe ser tratada con objetividad informativa
3. Las asociaciones y fundaciones que apoyan a las personas con diversidad funcional deben hablar en los medios con voz propia, así como los discapacitados.
4. Deben mostrar a las personas con diversidad en una variedad de situaciones sociales ordinarias, enfatizando la diferencia de la discapacidad sólo cuando sea necesario
5. Deben «Desespecializar» los programas y tratamientos informativos sobre personas con diversidad funcional.

6. Deben evitar la terminología degradante.
7. Deben incluir a las personas con diversidad como parte de la población general en el ámbito de los medios de comunicación, y no sólo cuando su historia sea el eje principal
8. Deben tener presente la diversidad funcional en su agenda informativa
9. Deben describir a las personas con diversidad en el mismo estilo polifacético que a las demás personas
10. Mostrar los éxitos y dificultades de las personas con diversidad sin exagerar o llenar de emotividad la situación.
11. Evitar una imagen conmovedora y desamparada de las personas con diversidad.

Aparicio (2014) indica que para mejorar las posibilidades de inclusión, al que igual que invitamos a abrirse y participar en entornos artísticos y creativos a personas con diversidad funcional, nos corresponde incitar y promover la participación activa de cualquier ciudadano de forma individual y de la sociedad como colectivo. Es necesario así mismo ofrecer formación, materiales, propósitos y experiencias profesionales, a empresas privadas o instituciones públicas interesadas en alcanzar estos objetivos.

Lo que debe de hacer la sociedad para mejorar las posibilidades de inclusión es educar en la diversidad y valorar en cualquier grupo de trabajo la mirada de una persona discapacitada física o psicológicamente. En cada ámbito, se debería trabajar en equipos heterogéneos. (Tavian, 2014, p. 57)

Compartimos la visión de D'agostino al considerar que la clave para que las personas con discapacidad logren mejorar en mayor medida las condiciones de inserción social es demostrar los beneficios de la reciprocidad por las posibilidades y no por los impedimentos, demostrando lo que son capaces de hacer por sí mismos.

Las personas con diversidad que se dedican al arte de manera aficionada o profesional esperan, como cualquier otro artista, un posicionamiento y circulación de su obra; es así como los espacios de participación política se convierten en plataformas fundamentales desde las cuales se puede lograr la incidencia de la población e impactar en la generación de política pública o de planes, bien sea de carácter nacional o local, que garanticen la participación de la población en espacios artísticos dirigidos a artistas con y sin discapacidad. Para lograr esto se requiere una permanente cualificación y formación, de manera que produzcan obras de calidad desde las diferentes manifestaciones, reivindicando su posicionamiento social como artistas. (Vargas, 2014, p. 58)

La sociedad ha de asumir un papel activo en el reconocimiento del derecho a la participación en la vida artística y cultural de la población con diversidad funcional. Las academias, las Fundaciones, las ONG, los medios de comunicación, las familias, entre otros, desempeñan una labor importante a la hora de establecer uniones que generen oportunidades de presentación de muestras artísticas y en la valoración y reconocimiento del proceso de artistas con discapacidad con gran trayectoria.

Para concluir podemos animar a la sociedad a que asuma el reto de cumplir con lo dispuesto en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, especialmente en lo que tiene que ver con la accesibilidad a los servicios de comunicación e información, y la participación en la vida cultural y recreativa, de manera que puedan disfrutar de ellos, además de desarrollar y usar su potencial creativo y artístico.

Obstáculos en la sociedad

Las Asociaciones y las personas con diversidad funcional, a la hora de expresarse de manera libre y con voz propia a través del arte, en los medios de comunicación y en la política, encuentran una serie de dificultades y obstáculos que pueden sintetizarse en:

1. El gran desconocimiento que abunda hoy en día en nuestra sociedad en torno a estas personas, lo que genera inseguridad y/o cautela a la hora de permitirles esa apertura de expresión. La educación en sociedad, como escribe Maturana (1998. p. 50) “no sólo ha de enseñar valores, hay que vivirlos desde el vivir en la biología del amor, no hay que enseñar cooperación, hay que vivirla desde el respeto por sí mismo que surge en el convivir en el mutuo respeto”.
2. La falta de formación especializada, de difusión de materiales divulgativos, de compromisos políticos con verdaderos propósitos integradores y la escasez de experiencias profesionales inclusivas.
3. La nula implicación de los medios de comunicación, ya que estos son los que podrían completar el complejo engranaje, favoreciendo el acercamiento de las diversas posturas y la evolución hacia una comprensión y tolerancia recíprocos.
4. La tendencia al “buenísimo” que genera un exceso de proteccionismo y de compasión en torno a estas personas, lo que se traduce en la creencia implícita de que no son capaces de lograr las expectativas que soñamos para el resto de personas que no presentan estas limitaciones, exigiéndoles menos de lo que pueden dar, o incluso no permitiendo que lo hagan por no generar en ellos una tolerancia a la frustración que aumente su dolor. Compartimos por tanto la visión que Tavian (2014) cuando recoge que muchas veces, a una

persona discapacitada se le dice que es buena o que es artista solamente porque es discapacitada. Eso hace perder la dignidad al arte y a las personas. Por tanto, esta concepción pietista supone partir de una expectativa negativa o de menor rendimiento.

5. Las Asociaciones para discapacitados contienen una gran limitación consistente en que se presentan simplemente con un fin educativo, o como enlace entre el mundo de la educación y el del trabajo, limitando por tanto su esfera de acción. El individuo que tiene como único fin la necesidad de expresarse, a través de las técnicas del arte, como la pintura, escultura, grabado, etc., se convierte en un ser estéril, su actividad sólo adquirirá tintes lúdicos, dejando aislada la faceta social. El arte no sólo es expresar sentimientos o emociones, supone ejercitar la capacidad de tomar decisiones, organizar tiempos y acciones, incluso modos de vida. El discapacitado físico puede desarrollar su técnica y su pensamiento. El discapacitado mental puede desarrollar la técnica, pero si está dentro de un todo organizado, forma parte del mismo organismo, y desarrolla un pensamiento gracias a un proceso de ósmosis. Las asociaciones no deberían ser específicas para discapacitados, sino compuestas por todo tipo de personas, tal y como manifiesta (Tavian, 2014, p.59).
6. Otra de las dificultades en torno a estas personas es que son muy escasos los escenarios de comunicación y de expresión artística en los que la imagen de la persona está por encima de su situación de discapacidad, puesto que generalmente todo lo que se divulga se centra en la enfermedad y en su curación, nunca en las posibilidades de superación y sus logros. Es decir, es un problema conceptual. Se considera a la discapacidad sólo como una problemática y no como una fuente de recursos (Botero, 2014)

En conclusión, habría que diseñar propuestas que permitiesen superar estas seis dificultades u obstáculos con el fin de lograr el empoderamiento de las personas con discapacidad en la sociedad.

5.11.4 SIAI- Seminario Internacional de Arte Inclusivo

Desde hace tres años se ha convocado tres Seminarios sobre el Arte Inclusivo a nivel internacional en España. El *I Seminario SIAI* se llevó a cabo en Almería en el 2012 y fue reconocido por la *Agencia Nacional Española (ANE)*, organismo dependiente de la Unión Europea, como “Excelente y Buenas Prácticas”; el *II seminario SIAI* en Sevilla en el 2013. El *III Seminario Internacional de Arte Inclusivo*, se celebró en septiembre de 2014, en diversas sedes de la ciudad de Madrid, junto a múltiples entidades colaboradoras. Formó parte de la

programación de la *V Bienal de Arte Contemporáneo de la Fundación ONCE* y de las actividades educativas de *“La Casa Encendida”*, coincidiendo con su *Festival de Artes Escénicas e Inclusión Social (IDEM)*.

El Seminario Internacional de Arte Inclusivo (SIAI) surge de la necesidad de promover, exponer, compartir e intercambiar experiencias desde la multiplicidad de disciplinas artísticas y las necesidades especiales, con el objetivo de fomentar la inclusión efectiva de las personas con diversidad funcional. Desde una visión aperturista y relacional de la producción artística, la discapacidad deja de ser planteada como un problema, para convertirse en una pregunta, un camino hacia nuevas respuestas e iniciativas estéticas. (SIAI, 2014).

SIAI es un foro de comunicación e intercambio en el que participan un numeroso grupo de profesionales y artistas que trabajan en contextos artísticos con personas que buscan un espacio social donde desarrollar sus vidas al margen de la segregación y el rechazo. Como objetivo primordial de este encuentro es abrir espacios de reflexión y formación sobre las cuantiosas formas de expresión artística, como símbolo de educación e inclusión, en la búsqueda firme de la mejora de la diversidad funcional en el entorno social.

Desde sus comienzos, en 2012, este seminario se ha afianzado como punto de encuentro internacional, para la construcción de nuevas líneas de intervención pedagógica en relación al arte y a las capacidades otras. SIAI se caracteriza por generar conexiones entre la educación, la psicología, los avances digitales y la creatividad, en cualquiera de sus manifestaciones. Se realizan una serie de actividades y exposiciones uniendo paradigmas como Psicología, Inclusión, Terapia, Creatividad, Arte y Discapacidad. La finalidad del proyecto es posibilitar un acercamiento a jóvenes del mundo universitario y ciudadanía en general interesada en estos temas, con el objeto de concienciar, dar a conocer y aportar valor sobre las capacidades creativas y artísticas de personas con diversidad funcional.

A partir de la premisa “la educación cambia al mundo”, el SIAI explora, por un lado, la Pedagogía como pensamiento vivo y dinámico, capaz de aportar herramientas y valores que promuevan el crecimiento personal, la identificación de la propia realidad y el desarrollo autónomo en el contexto social. Por otro lado, incide en el Arte, como elemento pedagógico transformador, catalítico y liberador que incita al individuo a crear y expresarse de forma activa, imaginativa y orgánica.

La línea metodológica que sigue el Seminario, son la práctica vivencial y activa siguiendo una estructura de conferencias, debates, mesas redondas, talleres, masterclass y contacto directo con la producción artística, de manera que las personas que asistan a las mismas, puedan experimentar los conceptos y temáticas propios de este novedoso campo de trabajo.

5.11.5 Investigaciones internacionales sobre inclusión mediante el arte

A nivel internacional, nos interesa saber de la existencia de dos investigaciones realizadas por la Escuela Colombiana de Rehabilitación sobre el tema de la inclusión mediante el arte. La primera es El arte como ocupación, una vía hacia la inclusión, en la cual se evidencia que en el caso de las personas con diversidad funcional el arte no es sólo una herramienta de rehabilitación o de formación, como ha venido siendo en décadas pasadas, sino que reúne todas las características para ser una “ocupación con sentido y significado” y una posibilidad de productividad genuina con una elevada calidad. El arte se convierte en una ocupación que resalta y promueve las potencialidades de las personas con diversidad funcional que genera independencia y proyección en el marco de la productividad.

Como conclusiones de esta investigación, desde el punto de vista ocupacional, se resalta que el arte permite en los jóvenes el “**ser**” al brindar autonomía, mayor desarrollo de capacidades y una significativa interacción social; el “**hacer**” al representar un medio de expresión creativa que proyecta sus habilidades y el “**llegar a ser**” al elevar los jóvenes al estatus de artista y permitir propagar su obra, lo cual otorga un nuevo sentido ocupacional a sus vidas.

Por otro lado, se encuentra la investigación Experiencias de *artistas con discapacidad* frente a la promoción de la inclusión social, apoyada por el Ministerio de Cultura de Colombia, en donde se reitera la importancia del arte en la vida de los artistas aficionados y profesionales con diversidad funcional, así como se evidencian múltiples barreras por superar y retos por alcanzar. Derivado de dicho proceso investigativo se generó conjuntamente con los artistas participantes un documento denominado *Manifiesto por la plena participación de artistas con discapacidad en el desarrollo cultural del país* (Anexo 1).

5.11.6 Más Cultura, Más Inclusión (+ Cultura = + Inclusión)

Más cultura, más inclusión es un proyecto precursor en el ámbito de la discapacidad y la cultura, puesto en marcha por Fundación Repsol y FEAPS (Confederación de Organizaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual) en Madrid, el pasado año 2014, que se fundamenta en la elaboración de un modelo de cultura inclusiva que sirva de guía en las actuaciones para el desarrollo de futuros proyectos que promuevan la integración a través de la cultura. Su objetivo es fomentar la participación de las personas

con diversidad funcional como creadores profesionales rompiendo todas las barreras de su acceso a la cultura.

En el marco de este proyecto se ha formado un grupo de trabajo constituido por expertos en discapacidad de diferentes entidades, por expertos del ámbito de la cultura y se lleva a cabo un intenso programa de colaboración con instituciones culturales, como museos, salas de exposiciones o universidades, con el fin de promover el intercambio de información y experiencias, lo que permite a su vez, unificar metodologías, crear redes y espacios de trabajo entre los profesionales.

Para la difusión del modelo se organizan conferencias, actividades, apertura de espacios de exhibición para las creaciones de las personas con diversidad funcional o formación y empleo en el ámbito de la cultura. A su vez, a través de la producción “Otras voces” varias personas con diversidad explican al espectador su experiencia.

Actualmente, más de 6.200 personas con diversidad funcional y 99 entidades pertenecientes a la red de FEAPS Madrid (como por ejemplo *Fundación APROCOR*, *AFANIAS*, *Fundación ANADE*, *Asociación PAUTA*, *Grupo AMÁS*, *Asociación Debajo del sombrero*, *Fundación TRÉBOL*, *Fundación ADEMOS*, etc.,) se benefician de este proyecto, teniendo como referencia el modelo de “cultura inclusiva” para todos los proyectos que se desarrollen en España con el objetivo de promover la plena integración de las personas con discapacidad.

5.11.6.1 *Manifiesto de una Cultura Inclusiva*

Este manifiesto forma parte del proyecto “+Cultura=+Inclusión”, que lleva a cabo FEAPS Madrid con la colaboración de Fundación Repsol y ha sido realizado por una comisión formada por profesionales de entidades culturales y sociales del movimiento asociativo.

El movimiento asociativo FEAPS Madrid contribuye, desde su compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y su familia puedan desarrollar su proyecto de calidad de vida, así como a promover su inclusión como ciudadana de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria. (Manifiesto, 2014, p. 6)

El manifiesto, que parte de la firme convicción de que la Cultura es uno de los más poderosos elementos de transformación social y por ende, herramienta indispensable para avanzar hacia la inclusión, tiene como propósito colaborar en la construcción de una cultura inclusiva y abierta a la diversidad. Es una guía para la acción.

Se presenta como una guía para la acción y como una carta abierta a los responsables políticos, a los agentes culturales, a la sociedad y al movimiento asociativo para luchar por la inclusión en el ámbito cultural de las personas con diversidad funcional que actualmente dispone de miles de barreras y su acceso es muy restringido.

a) Propuestas de acción para el cambio algunas recomendaciones

El principal objetivo de la red de cultura de FEAPS Madrid, es lograr que las personas con diversidad funcional tengan la posibilidad de participar plenamente en las artes y la cultura. Para ello, los agentes culturales han empezado a tenerles en cuenta como público potencial y como creadores, y se están llevando a cabo acciones en materia de accesibilidad. Aun así, todavía está hay mucho camino que recorrer y solo se conseguirá una cultura inclusiva sumando los esfuerzos de todos: el movimiento asociativo, las Administraciones Públicas, las instituciones y agentes culturales y la sociedad, cada cual asumiendo el papel que le corresponde.

A continuación, el *Manifiesto de una Cultura Inclusiva desde FEAPS Madrid*, formula una serie de acciones para la construcción de una cultura inclusiva, que deberían implementarse desde distintos ámbitos:

- Reivindicar el derecho a la cultura para las personas con diversidad funcional.
- Promover un conocimiento real de la diversidad funcional en el mundo de la cultura.
- Impulsar acciones para la consecución de una cultura inclusiva.
- Colaborar y asesorar a las Administraciones Públicas de cultura, a las instituciones y a los agentes culturales en el diseño, implantación y evaluación de las acciones.
- Crear un Observatorio para el estudio y seguimiento de las medidas adoptadas.
- Fomentar el aprecio por la cultura.
- Incluir la educación artística en los programas educativos y formativos desde la infancia.
- Fomentar los procesos creativos en los recursos.
- Promover la participación de las personas en la oferta cultural ordinaria.
- Asesorar a los agentes culturales de proximidad en las acciones a emprender para facilitar el acceso.

b) Cultura y calidad de vida

Dentro del manifiesto de cultura viene anexado este documento sobre *Cultura y Calidad de Vida*. La cultura como medio de desarrollo personal y social influye directamente en la calidad de vida de las personas y las sociedades.

Siguiendo las dimensiones de la calidad de vida, según el modelo que propusieron Schalock y Verdugo (2002), del que ya hablamos en el punto 5.8 estos serían algunos de los efectos beneficiosos de la cultura en la calidad de vida de las personas:

Bienestar emocional

El proceso creativo es un espacio de libertad cuando es entendido como la búsqueda de respuestas individuales y distintas, y no como la ejecución de tareas previamente fijadas. En este espacio de libertad no existe la presión para adquirir los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida cotidiana, muchos de los cuales son extremadamente difíciles para algunas personas. Esto produce un sentimiento de alegría y refuerza la capacidad de atención y de constancia, y la energía para asumir nuevas experiencias.

La persona se convierte en protagonista y dueña de un proceso de búsqueda en el que está permitido “equivocarse” cuantas veces sea necesario, hasta dar con la respuesta más satisfactoria para uno mismo, consolidando a su vez, la confianza en uno mismo ya adquiriendo un sentimiento de autoestima al por ser los creadores de algo que surge de nosotros y que puede ser mostrado a los demás.

El valor de la individualidad y la libertad de elección que comporta cualquiera de las prácticas artísticas, llevado al terreno de la diversidad funcional, adoptan una especial relevancia.

Relaciones interpersonales

La cultura es una de las opciones más demandadas por los ciudadanos para disfrutar de su tiempo de ocio que implica participar en los servicios y actividades culturales, lo que propicia la interacción con otros y la adquisición de habilidades sociales al requerir presencia social. También en estos espacios, recursos y actividades culturales son punto clave para la adquisición de nuevos intereses y el desarrollo de nuevos gustos.

Para algunas personas que no disponen de lenguaje oral o tienen dificultades para la comunicación, las prácticas artísticas, concebidas como medio para la expresión personal, pueden ser una alternativa como vía de expresión. El arte es comunicación y posibilita una mayor variedad de formas de expresión que el lenguaje verbal.

Las prácticas artísticas escénicas engloba el trabajo en grupo, el cual se convierte en apoyo natural para todo el equipo.

Bienestar material

El sector cultural representa el 3,5% del PIB (valor total de los bienes y servicios producidos en un país durante un cierto periodo de tiempo) español y tiene gran potencial para generar crecimiento y empleo, porque la creatividad, motor de la cultura, es un catalizador de la innovación y la capacidad de innovar mejora la empleabilidad de las personas.

El aprendizaje de capacidades creativas desde una edad temprana, permite a los jóvenes para beneficiarse completamente de las nuevas formas de acceso a la cultura y prepararse mejor para los futuros puestos de trabajo, haciendo frente a las consecuencias del cambio digital.

El sector cultural ofrece una extensa variedad de salidas profesionales en todas las etapas del ciclo de producción cultural (formación, creación, producción, exhibición y difusión, consumo y accesibilidad) que requieren muy diversas competencias.

Desarrollo personal

En los procesos creativos se desarrollan capacidades cognitivas, sociales y prácticas, puesto que se ponen en práctica factores aptitudinales y actitudinales como la inventiva, la curiosidad, la imaginación, la asociación entre objetos/ideas, la búsqueda de soluciones alternativas, el esfuerzo, la toma de decisiones, etc., que fortalecen las capacidades de las personas, mejoran su rendimiento y amplían sus horizontes profesionales.

A través de la cultura, disponemos de ocio que implica compartir con otros espacios y tiempos, aprender normas sociales propias de los espacios culturales y desarrollar habilidades prácticas, ofreciéndonos la oportunidad para descubrir nuevos intereses y adquirir conocimientos. Este contexto es ideal para identificar talentos y desarrollarlos.

Bienestar físico

Las prácticas artísticas implican una actitud activa que repercute en la salud del individuo tanto en su bienestar mental como físico y emocional. En estas prácticas se ponen en movimiento los factores cognitivos, perceptivos, manuales, afectivos, estéticos, es decir, interviene la persona en su totalidad (cuerpo y mente) generando la energía necesaria para producir algo. La cultura da respuesta a nuestras necesidades lúdicas.

Autodeterminación

En cualquier proceso artístico se pone en marcha la autodeterminación, esto es, la capacidad para elegir por uno mismo y tener claro lo que uno quiere, llevando las riendas de su vida. A través de la creatividad, se desarrolla el pensamiento autónomo y la búsqueda de respuestas originales que potencian la autodeterminación y la autonomía siempre y cuando se permita al individuo tomar sus propias decisiones; también se fortalece la capacidad para elegir la

solución que mejor plasme las necesidades expresivas de la persona, identificar las propias metas y movilizar las capacidades y la energía para alcanzarlas.

La cultura nos ofrece valores y modelos de vida que actúan como guía y nos ayudan a conformar nuestros valores personales, nuestros deseos, orientándonos en nuestras iniciativas. La contemplación del arte nos conduce a elegir: me gusta/no me gusta, me interesa/no me interesa, prefiero esto o aquello. Es un espacio para adquirir asertividad y también flexibilidad ante las preferencias de los otros.

Inclusión social

La cultura representa el conocimiento, la creación, el saber y ocupa un lugar privilegiado en nuestro entramado social, da forma a nuestra identidad, a nuestras aspiraciones y a nuestras relaciones con los demás y con el mundo. Además de las artes y las letras, la cultura engloba los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. La diversidad cultural es tan necesaria para la humanidad, como la biodiversidad para la naturaleza; es un indicador de fortaleza, riqueza y vitalidad de una sociedad; es una condición de la libertad. La diversidad social, como la relatividad universal, enriquece extraordinariamente a la humanidad. Las prácticas artísticas colectivas son oportunidades para la participación y para la colaboración en la construcción de una sociedad civil activa y presente en la que las personas con diversidad funcional pueden presentarse como protagonistas y no como espectadores rompiendo los estigmas. Por tanto, es necesario apoyar estas prácticas artísticas que faciliten el proceso artístico, abra las vías a la creación y proporcione tiempo, espacio, materiales y métodos requeridos.

Derechos

La participación en la cultura es un derecho que deriva de la dignidad de las personas y está directamente relacionada con el desarrollo humano constituyendo un elemento esencial de la convivencia y la construcción de ciudadanía.

5.11.7 Proyectos Artísticos Inclusivos

5.11.7.1 *Moda Gráfica*

El proyecto *Moda Gráfica: un encuentro singular por la diversidad artística* (2014) consistió en la realización de una serie de talleres artísticos en donde las personas con diversidad funcional de la *Asociación Atades* y con la colaboración de algunos artistas y diseñadores, además de

diversos profesionales del sector de la moda, diseñarán telas con técnicas empleadas en el arte gráfico como rotuladores especiales que facilitan un dibujo rápido y espontáneo, sin posibilidad de rectificar, pero con enormes cualidades expresivas.

Este proyecto tuvo como colofón la exposición que se celebró en noviembre del 2014 en el *Instituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos*

Este proyecto tuvo como colofón la exposición que se celebró en noviembre del 2014 en el *Instituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos* (IAACC Pablo Serrano). *Moda gráfica*, mostraba una selección de prendas de vestir a medida, diversos complementos realizados por personas con diversidad funcional y un amplio grupo de diseñadores y artistas zaragozanos mostraban otra manera de entender el arte. Todos los dibujos sobre tela, grafías y bordados originales fueron obra de los usuarios de Atades que participaron en los talleres de arte de la asociación. Buscando inspiración en la poesía de Antonio Machado y en el mundo gráfico de los talleres de arte, el principal objetivo de *Moda gráfica* fue poner en valor el trabajo artístico producido por personas con diversidad y abrir la puerta a la colaboración de este colectivo con profesionales del ámbito de la moda de una forma normalizada.



Fig. 17. Muestra de la Exposición “Moda gráfica” de Atades que expone en el IAACC Pablo Serrano, formada por prensadas de vestir creadas por personas con discapacidad intelectual y diseñadores aragoneses

5.11.7.2 *El Laboratorio del Arte*

El laboratorio del arte: espacio inclusivo de creación artística es un proyecto que la Fundación ADEMO desarrolló en el año 2013 y fue presentado al VII Concurso de Voluntarios BBVA. El proyecto consiste en implementar un área de creación e investigación artística a través de las artes plásticas, la danza, el teatro y las nuevas tecnologías en la Fundación, donde las personas con y sin diversidad funcional puedan potenciar sus recursos y capacidades a través de la creación artística, promoviendo su desarrollo personal y una mayor autonomía personal y social, dentro de un espacio inclusivo integrado en el tejido social comunitario

Los espacios creativos dentro del *Laboratorio* serán facilitados por profesionales que manejan distintos lenguajes artísticos, arteterapeutas y voluntarios, quienes elaborarán un Plan Artístico Personal para cada participante para así poder desarrollar los intereses artísticos y personales de cada uno. Sus objetivos son:

- Mejorar la calidad de vida de las personas con diversidad funcional, a través de actividades artísticas que potencien sus capacidades y que les permitan adquirir una mayor autonomía personal y social.
- Promocionar un espacio de ocio inclusivo donde la persona pueda crecer y desarrollar habilidades adaptativas y sociales a través del arte.
- Generar un espacio abierto y de interacción social que permita ir creando redes en el tejido social comunitario.
- Explorar nuevas vías de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes artísticos y de la integración de los mismos.



Fig. 18. Los espacios creativos del Laboratorio del Arte del Proyecto presentado al VII Concurso de Voluntarios BBVA 2013 de la Fundación ADEMO.

5.11.7.3 *El Sombrero en Bellas Artes*

El sombrero en Bellas Artes es un proyecto que engloba un programa educativo dirigido a personas con diversidad funcional para que tengan la oportunidad de participar directamente en las clases que se imparten en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. La Asociación Debajo del Sombrero en colaboración con la Fundación Repsol, apuestan por la educación inclusiva de las personas con diversidad en entornos normalizados, dando la posibilidad a que ocho alumnos aprendan técnicas y exploren lenguajes visuales en las aulas de pintura y dibujo junto al resto de los estudiantes de la clase, favoreciendo el desarrollo de su potencial artístico.

Según afirma Lola Barrera, directora de la *Asociación Debajo del Sombrero*, este proyecto nace con el objetivo de dar recursos a personas con discapacidad intelectual que tienen intereses artísticos, talento y vocación pero que no tenían forma de desarrollarlo. El principal objetivo es contribuir, mediante la expresión artística, a la mejora de la calidad de vida de las personas con diversidad funcional, favoreciendo el reconocimiento de estos artistas y la plena integración del colectivo en la sociedad. Cabe mencionar, que algunos de estos artistas ya mostraron sus esculturas en la exposición *Arte sin Filtro* organizada por *Fundación Repsol* en la Casa de Vacas del Retiro (2011).



Fig. 19. Dos alumnos de la Asociación Debajo del Sombrero pintando en el Aula de Pintura de la Facultad de Bellas Artes de La Universidad Complutense de Madrid.

5.11.7.4 *Arte Sin Filtro*

Arte Sin Filtro fue una exposición única y original que reunió en un mismo espacio la pintura y escultura naïf y obras de las personas con diversidad funcional. Esta exposición celebrada en la Casa de Vacas del Parque del Retiro en julio del 2011, estuvo patrocinada por las *Fundaciones Repsol* y *Banco Santander*. Se pudieron admirar la obra de artistas naïf de la colección de Juan Antonio Vallejo-Nágera, cedida para la ocasión por la *Fundación Banco Santander*, su actual propietaria y una serie obras de las colecciones de escultura y pintura de personas con diversidad funcional de *Repsol*, *Arte Down*, de las Fundaciones *Prodis*, *Claves de Arte*, *Debajo del Sombrero* y otras colecciones privadas



Fig. 20. Parte de la Exposición “Arte Sin Filtro” en la Casa de Vacas del Parque del Retiro en Madrid.

5.11.7.5 *Proyecto It’s Me y Proyecto Límite de la Asociación Berbiquí*

IT’S ME (2014) es el *I Proyecto de Colaboración de Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos* que consiste en realizar mediante diversas disciplinas artísticas, retratos de los integrantes y el diseño y realización de trajes con papel con los alumnos de Bachillerato de Arte y Modelismo de Indumentaria. Con la realización de los retratos en este proyecto se pretende resaltar “la importancia de lo que soy, lo que siento y lo que pienso”. Para ello los alumnos trabajar en parejas y tendrán que retratar y ser retratados. Para poder llevarlo a cabo, las parejas deberán conocerse, intentar sentir lo que el compañero siente, descubrir cómo se ve a sí mismo y recopilar toda la información que consideren relevante para poder realizar la obra final.

En cuanto a la realización de trajes de papel, el objetivo es dar “importancia a lo que hago” como una característica más de lo que soy, centrada en mis capacidades y no en las limitaciones. Los alumnos realizaron de forma conjunta el diseño de una colección de vestidos de papel.

LÍMITE (2015) es el *II Proyecto de Colaboración de la Escuela de Arte y Superior de Burgos* (EASDB) que consiste en la creación conjunta de obras de arte entre los alumnos de la *Asociación Berbiquí* y la *EASDB* utilizando diferentes disciplinas artísticas como medio de expresión. Para ello se han realizado grupos de trabajo en función de los intereses y motivaciones de cada persona y las propuestas de los alumnos de la *EASDB*. Las obras realizadas durante este proyecto se expusieron en el Museo de la Evolución de Burgos.

El proyecto gira en torno a la reflexión sobre los límites, de los cuales todos disponemos, muchos de ellos autoimpuestos por nosotros mismos por el miedo y la inseguridad que nos hace dudar de lo que somos y no somos capaces de hacer y otros que la sociedad impone en función del grupo o colectivo al que pertenecemos, algunos de ellos traducidos en estereotipos.

Berbiquí es una Asociación sociocultural sin ánimo de lucro de ámbito nacional, cuyos pilares son el “Arte, Diversidad e Inclusión” que apoya una sociedad plural y se centra en las capacidades y no en las limitaciones de las personas que quieren acceder al arte. El arte, como si de un berbiquí (herramienta manual que mediante giros agujerea) se tratase, profundiza y ahonda sacando lo mejor de uno mismo, adaptándose a las necesidades de cada persona. Ofrece la posibilidad de expresarse mediante las distintas manifestaciones artísticas, encontrando así su propio vehículo de expresión y haciendo que prevalezca “lo que yo hago sobre lo que yo tengo”. La *Asociación Berbiquí* utiliza el Arte como herramienta para perforar y agujerear las barreras existentes, para romper estereotipos y que permitir así, que toda persona participe de forma activa en la sociedad, sin importar sus características físicas, mentales, sociales o culturales.



Fig. 21. Foto de los participantes de la Asociación Berbiquí en la Escuela de Arte y Superior de diseño donde explicaron a los alumnos de Bachiller y Modelismo qué es el arte para ellos y cuál es su proceso creativo.

5.11.8 Resumen

El arte puede funcionar como uno de los territorios que fomentan la igualdad ya que el arte es un medio de comunicación, y la comunicación es algo inherente en el humano. Cualquier pieza artística, cualquier creación, tiene el mismo valor de quien lo realiza. Cada individuo tiene sus propias capacidades, artísticas, técnicas, creativas, cognitivas, morales, y cada individuo las expresa de forma diferente. No hay marginación en la expresión, hay lenguajes para todas las culturas e individuos y los modos de expresión se relacionan con las propias capacidades. Además mediante las obras de las personas con diversidad, podemos ampliar nuestra visión y reflexión sobre la sociedad, al mismo tiempo que les damos en ella su respetado lugar.

La discapacidad forma parte de la cultura y de la sociedad y debemos darles la oportunidad de los beneficios que pueden adquirir a través del arte, como potenciar habilidades bio-psico-sociales que favorecen su integración social, mejorando también la percepción que ellos tienen sobre su propia valía. Poco a poco se está tomando conciencia que debemos trabajar desde la capacidad, no desde la incapacidad. Hoy día, muchas asociaciones, organizaciones y servicios de salud en Europa incluyen a las personas con diversidades funcionales en acontecimientos culturales, creciendo el número de personas que realizan o presentan sus obras de arte en el público.

La comunicación y la expresión artística cumplen dos papeles diferenciados pero igualmente esenciales en la búsqueda de la inclusión de las personas con discapacidad: el de ser agentes de socialización que modelan y configuran los paradigmas de comprensión de la discapacidad y que promueven estilos de vida asociados a ella; y, conformar espacios legítimos de expresión de y para las personas con discapacidad y sus comunidades.

La inclusión es, ante todo, una cuestión de derechos humanos y por consiguiente asume la defensa de una sociedad para todos, razón ética por la que debería también ser asumida por toda la sociedad. Esta propuesta se sustenta en la premisa que la comunidad debe satisfacer las necesidades de todos independientemente de sus particularidades, características y condiciones. Dado que el arte, la cultura y la creatividad son una parte integrante de la vida de la sociedad, las personas con diversidad pueden y deben participar.

Desde hace tres años se ha convocado tres Seminarios sobre el Arte Inclusivo a nivel internacional en España en el que participan un numeroso grupo de profesionales y artistas que trabajan en contextos artísticos con personas que buscan un espacio social donde desarrollar sus vidas al margen de la segregación y el rechazo. Como objetivo primordial de este encuentro es abrir espacios de reflexión y formación sobre las cuantiosas formas de expresión artística, como

símbolo de educación e inclusión, en la búsqueda firme de la mejora de la diversidad funcional en el entorno social.

A nivel internacional, existen dos investigaciones realizadas por la Escuela Colombiana de Rehabilitación sobre el tema de la inclusión mediante el arte. La primera es El arte como ocupación, una vía hacia la inclusión, en la cual se evidencia que en el caso de las personas con diversidad funcional el arte reúne todas las características para ser una “ocupación con sentido y significado” y una posibilidad de productividad genuina con una elevada calidad. El arte se convierte en una ocupación que resalta y promueve las potencialidades de las personas con diversidad funcional, genera independencia y proyección en el marco de la productividad. La segunda investigación es Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social, apoyada por el Ministerio de Cultura de Colombia, en donde se reitera la importancia del arte en la vida de los artistas aficionados y profesionales con diversidad funcional, así como se evidencian múltiples barreras por superar y retos por alcanzar. Derivado de dicho proceso investigativo se generó conjuntamente con los artistas participantes un documento denominado *Manifiesto por la plena participación de artistas con discapacidad en el desarrollo cultural del país*, en donde nos da una visión de lo que el arte representa para ellos y que va más allá de ser un medio de comunicación.

Actualmente existen proyectos artísticos inclusivos donde personas con y sin diversidad funcional participan conjuntamente en actividades creativas. *Más cultura, más inclusión* es un proyecto precursor en el ámbito de la discapacidad y la cultura, puesto en marcha por Fundación Repsol y FEAPS en Madrid, el pasado año 2014, que se fundamenta en la elaboración de un modelo de cultura inclusiva que sirva de guía en las actuaciones para el desarrollo de futuros proyectos que promuevan la integración a través de la cultura. Su objetivo es fomentar la participación de las personas con diversidad funcional como creadores profesionales rompiendo todas las barreras de su acceso a la cultura.

Algunos ejemplos de proyectos artísticos inclusivos son *Moda Gráfica* de la Asociación Atades, *El laboratorio de arte* de la Fundación Ademo, *El sombrero en Bellas Artes* de la Asociación Debajo del Sombrero, y *Proyecto It's me y límite* de la Asociación Berbiquí, entre otros.

Cap 6

**MARCO
PRÁCTICO**

A photograph of two men, one with glasses and a white shirt, the other with glasses and a grey shirt, working together on a craft project. They are seated at a white table covered with various dried leaves, twigs, and small pieces of wood. The man in the grey shirt is reaching out towards the materials. The background shows a window with a grid pattern. The entire image has a reddish-pink tint.

6. 1 Introducción

6. 2 Propuesta de modelo en Educación artística para personas con diversidad funcional

6. 3 Contextualización

6. 4 Perfil y funciones del educador artístico

6. 5 Programación *Hagamos Arte*

6. 6 Unidades didácticas



6.1 INTRODUCCIÓN

El marco práctico comprende todo lo relacionado con el trabajo de campo que llevaremos a cabo para nuestra investigación: cómo la educación artística en un contexto de diversidad funcional mejora la calidad de vida de las personas a través del proceso creativo. Para ello se van a realizar una serie de talleres y actividades artísticas previamente organizadas en una programación. Esta programación en Educación Artística parte de varias influencias de modelos ya existentes en Educación de los que ya hemos mencionado en el marco teórico y de los que recordaremos algunas de sus características a continuación. Por otro lado, otro apartado de este marco práctico va a ser la contextualización de este marco experimental de la investigación: contexto humano, físico y temporal. Seguidamente se describe el papel de la educadora que nos ayudará a posicionarnos en este estudio y finalmente el último apartado está dedicado a las doce unidades didácticas que se han elaborado para esta programación en Educación Artística para personas con diversidad funcional.

6.2 PROPUESTA DE MODELO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

6.2.1 Educación artística para la diversidad funcional

Actualmente existen muchos proyectos artísticos inclusivos y no inclusivos para las personas con diversidad funcional como hemos visto en el capítulo anterior, pero el arte aún no se contempla en su totalidad como parte integrante de un modelo educativo en un contexto de discapacidad como pueden ser los Centros Ocupacionales. No obstante, poco a poco se va teniendo más conciencia del derecho a la Educación y de los beneficios de las Artes.

Para proponer un modelo curricular de Educación artística para PCDF hemos partido de los modelos ya existentes de los cuales solo algunos han tenido una incidencia clara y directa sobre esta investigación. Nos estamos refiriendo a los modelos: Autoexpresión creativa,

La Educación Artística Como Disciplina (EACD), el Currículum Multicultural y el Currículum Posmoderno y por otro lado, independientemente de estos modelos, tomamos de referencia la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Las especiales características del colectivo con el que se ha trabajado no encajan en ninguno de los modelos porque aunque alguno de ellos tenga en cuenta la inclusión de las minorías, ninguno de ellos incluye la discapacidad, condición fundamental en nuestro currículum.

6.2.2 Influencias teóricas de modelos de Educación Artística y de la Teoría de las inteligencias Múltiples de Gardner

Para nuestro modelo curricular de Educación artística para personas con diversidad funcional, nos vamos a basar en la Autoexpresión Creativa, en la Educación Artística como Disciplina, en el Curriculum multicultural, en el curriculum postmoderno y en las Inteligencias Múltiples de Gardner.

6.2.2.1 Autoexpresión creativa

De este modelo de Educación Artística que surgió en la década de los años 50 del siglo pasado, tomamos algunas de sus características generales impulsadas por Víctor Lowenfeld, autor que teoriza sobre esta forma de didáctica de las artes visuales:

a) Sobre los objetivos

- Dirigido al desarrollo de la identidad individual y colectiva.
- Desarrollo libre de la creatividad y la autoexpresión.
- No se pretende que el alumno aprenda arte, sino que a través del arte aprenda a ser persona.
- Disfrute, autorrealización y libertad del individuo.
- Desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación con el trabajo.

b) Sobre los contenidos

- Renuncia a la instrucción artística en beneficio de la expresión plástica.
- El centro de la propuesta pedagógica es el sujeto creador y no el producto creado.
- El dibujo libre y espontáneo es concebido como vía de expresión conforme a la edad del alumno, a su momento evolutivo y a su particular manera de entender el mundo.

c) Sobre los métodos

- Clima de confianza y tranquilidad en las aulas
- Orientación lúdica del aprendizaje, rescatando las aptitudes del juego en la educación
- Confianza en la natural creatividad infantil.
- Se favorece la autoexpresión frente a la imitación.
- Aprendizaje mediante la acción frente al aprendizaje por contemplación.
- Desvanecimiento de la disciplinaridad curricular a favor de la libertad creativa.
- Ausencia de la evaluación. No se tiene en cuenta la evaluación de los procesos ni de los resultados. Se da más importancia a la producción y al desarrollo creativo que a los resultados. Cuanta más obra produzca, más se expresa, sin importar su calidad.
- La función del educador es favorecer el auto-descubrimiento infantil y estimular la profundidad de su expresión, evitando la imposición de conceptos.
- Se fomentan solo las técnicas que posibiliten la liberación sentimental e imaginativa, considerando perjudicial mostrar en clase arte creado por cualquier otro autor.

Rescatamos de este modelo que el alumno “exprese” conforme a su edad, de acuerdo a su momento evolutivo y a su particular manera de entender el mundo. La función del profesor es motivar y apoyar evitando siempre imponer conceptos. Desarrollo sano de su personalidad sin represión y con libertad. Los objetivos que persigue la corriente auto-expresiva son el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación con el trabajo, y esto nos interesa.

Como se ha mencionado, un punto importante de este modelo va a ser la ausencia de evaluación, único punto en el que diferimos y sí vamos a tener en cuenta en nuestra propuesta curricular. Coincidimos en que se dará más importancia a la producción y al desarrollo creativo

que a los resultados, pero también a la evaluación basada en los objetivos educativos y centrados además de en el aprendizaje, en el desarrollo de habilidades bio-psico-sociales, pues lo consideramos esencial para confirmar el progreso de los alumnos y la efectividad del programa. El método elegido tiene una orientación lúdica, rescatando las aptitudes del juego en la educación. La organización de las actividades educativas gira en torno a la producción como medio para la liberación de los sentimientos. Si bien nos interesa que el alumno ha de crear en absoluta libertad, diferimos en que esta corriente considera perjudicial mostrar en clase arte creado por cualquier otro autor y lo único que se fomentan son las técnicas que posibilitan esta liberación sentimental, pues en nuestro caso es necesario que los alumnos conozcan obras de otros artistas antes de crear sus obras para posicionarlos en cada taller, ya que su capacidad de atención es reducida con tendencia a dispersión.

6.2.2.2 Educación Artística como Disciplina y Elliot Eisner

Entre otras ideas, la propuesta de Educación Disciplinar, elaborado por Eisner, concluye con las ideas que se han convertido en el motor de la ordenación curricular en nuestro país y que nos han influido a la hora de diseñar nuestra programación:

- Qué enseñar, a quién, en qué orden y cuando (a qué edad)
- La enseñanza debe ser un **proceso sistemático**, es decir, debe partir de una serie de **objetivos**, desarrollar una serie de capacidades a través del conocimiento de una serie de **contenidos**, de acuerdo a una **metodología** que nos ayude a evolucionar en el aprendizaje y siempre siendo capaces de evaluar el mismo.
- El curriculum debe ser **organizado**, e incluir Actividades y Experiencias de Aprendizaje: la **programación**.

Eisner (1995, p.59) presenta también tres puntos que son fundamentales para nuestro proyecto en cuanto al aprendizaje artístico:

- Abordar el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas
- Generar el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que la comprensión del aprendizaje requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales, que tienen naturaleza estética y expresiva
- Ayudar a aprender a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a como se produce la comprensión del arte.

A estos tres aspectos del aprendizaje artístico Eisner les denomina: **aspectos productivos, críticos y culturales**, definiendo el desarrollo artístico como el proceso de las distintas formas de aprendizaje que se producen en cada uno de los tres dominios citados. Entendemos que la creación, la apreciación y la crítica de arte, son aspectos que nuestro currículo contempla y que abordamos desde una expectativa acorde al colectivo con el que estamos trabajando.

6.2.2.3 Curriculum multicultural

Este modelo de curriculum es con el que más nos identificamos en cuanto a que es un modelo que considera que el diseño curricular debe conectarse con la realidad, es decir, retomar elementos del entorno de los estudiantes, prestando atención a su diversidad cultural, para llevar a cabo las propuestas artísticas. Su gran aporte es incluir lo distinto y lo diferente en los parámetros de la normalidad.

El currículo multicultural es consecuencia directa de las vivencias en sociedades cada vez más diversas culturalmente. Es una propuesta de currículo que aboga por una sociedad cuando menos tolerante y a ser posible respetuosa con las diversidades culturales existentes.

Aunque no mencione a las personas con diversidad funcional en concreto, sino que defienden que todos los estudiantes han de tener las mismas oportunidades a pesar de su sexo, clase, raza u otras características como las culturales, este curriculum nos hace tomar conciencia de la enorme diversidad cultural en la que estamos inmersos.

Nos ayuda a pensar que la inclusión y la visibilidad de colectivos marginales es un requerimiento necesario en una sociedad actual. Permite pensar que la diversidad funcional es una más de las diversidades existentes y que este grupo de personas deben ser tenidas en cuenta para que puedan acceder libremente al conocimiento, a la información y a la formación. Nos ayuda a sustentar la validez de la inclusión, la igualdad y el valor de asumir con la dignidad necesaria, las herramientas de la comunicación y el arte para expresar con libertad las propias opiniones.

De este modelo adquirimos aspectos como:

- Enseñar lo culturalmente diferente.
- Dar un enfoque pedagógico basado en las relaciones humanas
- Enfoque basado en el estudio de un grupo singular
- Una educación multicultural de reconstrucción social

6.2.2.4 Currículum Postmoderno

A la hora de diseñar la programación en Educación artística en un Centro Ocupacional, nos apoyamos en muchos elementos del currículum postmoderno para sustentar y llevar a cabo distintos tipos de actividades.

Estamos influenciados y pertenecemos a una realidad posmoderna, cuyo planteamiento filosófico provoca el desarrollo desmesurado de las **nuevas tecnologías**, la creación de una sociedad nueva, cuyo objetivo principal es el hiperconsumo, el **hiperdesarrollo del lenguaje visual**, ya que el mundo posmoderno está centrado en la **imagen** y el cuestionamiento de la ciencia como poseedora absoluta de la verdad.

Los autores del currículum postmoderno (Efland, Fredman y Sthur) consideran como principio básico para una educación artística actual **la inclusión del arte contemporáneo** en todas las actividades didácticas que se lleven a cabo dentro del campo de la educación artística así como de otros productos visuales que no sean considerados como arte pero que tengan relación con la vida de los destinatarios del taller o de la actividad.

Las oposiciones, los contrastes, lo individual y lo grupal, lo particular y lo general, la confusión, la hiperrealidad, el simulacro, la deconstrucción, el collage y el montaje son, cualquiera de ellos por sí solos o en conjunto, temas de estudio en el currículo posmoderno.

Por tanto, las características mismas del colectivo que conforman los talleres, objeto de esta investigación: personas con diversidad funcional; las distintas temáticas que se abordaron, la inclusión del arte contemporáneo, la utilización del proyector, el uso de las imágenes, la inclusión de arte de las minorías como una tendencia hacia la democratización del currículum y los resultados obtenidos reflejan características propias de la postmodernidad.

6.2.2.5 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Basándonos en la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, a la hora de diseñar y llevar a cabo la programación en Educación artística para las personas con diversidad funcional, vamos a tener en cuenta:

- Considerar cuáles son las debilidades y fortalezas de cada individuo y trabajar sobre ellas, brindándole el apoyo, los materiales y el estímulo necesario para desarrollar estas últimas, sin descuidar los aspectos menos favorecidos para maximizarlos en la medida de sus posibilidades, pero sin sobreexigencias.
- El docente debe comprender cómo es que su alumno aprende y adaptar a ello su forma de enseñar, graduando las tareas y ajustando los objetivos sin urgencias.

- Por último, es importante establecer un lazo motivacional basado en las habilidades, lo que redundará en un mayor incentivo y confianza en sí mismo, que habilita mejores y mayores resultados.

6.2.3 Modelo en educación artística para personas con diversidad funcional

Apoyándonos en las características de algunos de los modelos de educación artística existentes que nos han influido en nuestra investigación, proponemos un modelo:

MODELO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA PCDF	
A. FUNDAMENTACIÓN	
El objetivo de la Educación Artística para personas con diversidad funcional es desarrollar las habilidades bio-psico-sociales de los alumnos para mejorar su calidad de vida a través del proceso creativo.	
B. CONTENIDO	
<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer objetivos, contenido, metodología y evaluación en la programación. ● Práctica del arte como autoexpresión; variedad de métodos y materiales. ● Prima el proceso creativo frente a los resultados. ● La inclusión del arte contemporáneo en todas las actividades didácticas y de otros productos visuales que no sean considerados como arte pero que tengan relación con la vida de los destinatarios del taller o de la actividad. ● Herramientas accesibles. ● Proyección de imágenes para posicionar a los alumnos en cada taller. ● Uso de tecnología adaptadas como recursos de apoyo. ● Comunicación y acceso al conocimiento. ● Percepción y nuevas construcciones de la realidad. ● Generación de conocimientos propios. ● Fomento a la creatividad, autonomía y autodeterminación. ● Trabajo individual y en grupo. 	
C. CURRÍCULO	
<ul style="list-style-type: none"> ● Metodología centrada en la persona considerando cuáles son las debilidades y fortalezas de cada individuo y trabajar sobre ellas. Apoyo individualizado. ● Contenidos organizados por actividades. ● Adaptado a la diversidad. ● Enfoque pedagógico basado en los Derechos Humanos. ● Sistemas de evaluación están orientados a la comprobación de la eficacia del método y no a la comprobación del nivel de aprendizaje real del alumno. 	
D. CONTEXTO	
Los talleres se han podido realizar porque está respaldado por el Centro Ocupacional El Trébol que nos proporcionan materiales, accesibilidad al aula y a recursos audiovisuales como ordenador y proyector, apoyo del personal especializado en el centro.	

Tabla 18. Elaboración propia

6.3 CONTEXTUALIZACIÓN DEL MARCO PRÁCTICO

6.3.1 Contexto humano: Las personas con diversidad funcional

Características generales de los participantes:

El número de personas con diversidad funcional que acude al Centro Ocupacional es de 25. Pero el grupo con el cual se va a realizar la puesta en marcha de este proyecto, está formado por 12 personas de las 25.

Las 13 personas que no están incluidas en el estudio se debe a diferentes situaciones personales. 6 de ellos tienen un deterioro profundo del área cognitiva donde fue imposible incluirlos dado que su participación era totalmente nula. 4 se negaron a participar en el programa. 3 fueron excluidos por su no asistencia continua al Centro debido a su patología física que requería ingresos hospitalarios frecuentes.

Según la definición de la AAMR, el retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre, y trabajo. (Luckasson et al., 1992)

Las tres áreas que se suelen ver afectadas o limitadas en el caso de la discapacidad intelectual son:

Inteligencia conceptual	Se refiere al desarrollo de capacidades mentales tales como el aprendizaje, percepción, memoria, elaboración de conceptos, procesamiento de información, análisis, síntesis, etc.
Inteligencia práctica	Se refiere a la capacidad de autonomía en el cuidado de uno mismo, de independencia en la realización de actividades cotidianas como el aseo, el descanso, el mantenimiento alimenticio, la previsión de situaciones como peligro o lesiones, el trabajo, ocio, etc.
Inteligencia social	Se refiere a los comportamientos sociales de desarrollo típico así como las conductas, los juicios, los comportamientos adecuados en contextos sociales, capacidad de expresión tanto emotiva, afectiva y de pensamientos, comprensión social, intuición, resolución de conflictos, ejecución de juicios éticos, etc.

Tabla 19. Áreas afectadas en la discapacidad intelectual. Fuente: Luckasson et al., 1992.

Recordando los cuatro tipos de apoyos que se han nombrado en el marco teórico, el último informe realizado en el Centro, explicita que todos presentan necesidades de apoyo amplio, lo que significa que solo requieren apoyos regulares sin limitación temporal en algunas actividades de su vida diaria.

6.3.2 Contexto físico: Centro ocupacional

Qué es un Centro Ocupacional?

Los centros ocupacionales son servicios que pretenden apoyar el desarrollo de la autonomía personal y la integración socio-laboral de las personas con discapacidad, mediante programas de rehabilitación ocupacional, ajuste personal y social, y mejoras adaptativas, previos a la actividad productiva. El fin último del mismo es proporcionar a estas personas una atención habilitadora integral. Su desarrollo se efectúa a través de centros ocupacionales, que no tienen, en ningún caso, carácter de centros de trabajo, por lo que su uso no comporta relación laboral de ningún tipo.

En estos contextos la formación que recibe el adulto con diversidad funcional depende del enfoque del centro y los profesionales que en él trabajan. Esta formación suele centrarse en la capacitación de la persona para posibilitar la inclusión laboral, en desarrollar habilidades funcionales, en tareas ocupacionales. Normalmente, las personas que se benefician de este servicio es la vivienda familiar.

Entre los objetivos de un Centro Ocupacional (FEAPS: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual) vamos a nombrar tres de ellos significativos para nuestro estudio:

- Mejorar la calidad de vida de las personas que participan en la actividad del servicio ocupacional.
- Contribuir, a través de la formación y la ocupación, a una mayor y más efectiva participación en la vida social, al desarrollo de su autonomía personal y a la mejora de su autoestima.
- Estimular la capacitación social mediante la adquisición de habilidades, hábitos y destrezas para la relación interpersonal y la convivencia social en entornos tan normalizados como sea posible. El aseguramiento de las condiciones óptimas para el mantenimiento de relaciones afectivas relevantes y la creación de nuevas.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

El Centro donde se llevará a cabo el estudio es un Centro Ocupacional que pertenece a la Fundación Trébol. Está situada en c/ Santa María Nº 2 en Las Rozas, en la zona noroeste de Madrid.

La Fundación Trébol es una entidad privada sin ánimo de lucro fundada el 30 de Julio de 1999 por la Asociación Trébol de Las Rozas nacida en 1992 y cuyo único objetivo es el de ayudar y atender a las personas con discapacidad intelectual de esta zona intentando mejorar su calidad de vida facilitando los recursos que les permitan una mayor integración social y laboral, a través de formación permanente enfocada a adquirir el mayor grado de autonomía.

Su misión es: *Atender y apoyar el proyecto de vida de cada persona con discapacidad intelectual y su familia, y defender sus derechos y obligaciones como ciudadanos para alcanzar el mayor grado de inclusión social posible.*

Se basa en un modelo de atención personalizado, adaptable, flexible e inclusivo. Los programas se desarrollan mediante la elaboración de un detallado plan individual, siempre contando con la opinión de las personas con discapacidad y de sus familias, con el fin de hacer realidad sus metas, sueños, anhelos y aspiraciones.

El centro ocupacional está destinado a personas adultas, entre 25 y 45 años, empadronadas en Las Rozas, que presenten más de un 33% de discapacidad intelectual y que por lo general no requieran apoyos generalizados para las actividades de la vida diaria.

Su objetivo es favorecer la inserción socio-laboral, el desarrollo personal y la integración social de las personas que en él participan, prestando una atención de carácter integral y proporcionando apoyos que mejoren sus habilidades adaptativas.

El Centro ocupacional está formado por:

Usuarios: 25	Profesionales: 5	Otros servicios	Instalaciones
Taller de Manipulados: 18	1 maestro de taller	Comedor	Aula informática
	1 psicólogo	Transporte	Aula de Apoyos
Inserción Laboral - Centralita: 7	1 Trab. Social (Media jornada)		Taller manipulados
	1 Preparador laboral		Despachos
	1 Cuidador		Centralita Zona de jardín

Tabla 20. Equipo de la Fundación Trébol. Fuente: Fundación Trébol, 2015.

Los usuarios disponen de diferentes actividades semanalmente, como clases de cocina, de natación y de hípica, Actividades psicomotrices, servicio a la comunidad, talleres manipulado, salidas a pasear y ocasionalmente hacen alguna visita turística.

En ninguna de estas actividades se hace presencia de un espacio para el arte y para la creatividad, que desde nuestro punto de vista y tras este trabajo de investigación, es otro componente fundamental y necesario para mejorar la calidad de vida de los usuarios.

Dentro del funcionamiento habitual de los talleres de manipulados, se desarrollan trabajos manuales con cápsulas de café nesspreso. Estas actividades consisten en limpiar las cápsulas, secarlas, separarlas por colores y darles distinta forma para realizar objetos tales como broches, brazaletes, muñequitos como tortugas, mariquitas, búhos, etc con la ayuda del maestro del taller. Llevan realizando estas actividades diariamente desde hace nueve años y por lo que hemos podido observar durante el período de prácticas en el centro, no les agrada y les aburre por sus comentarios y actitud en el aula. Lo que nos encontramos en esta situación son personas inmersas en situaciones pasivas y monótonas en las cuales otros deciden por ellos lejos de su propia autodeterminación. **(Anexo 2.)**

La Programación artística que presentamos se realizará en el Aula de Apoyos del centro. El aula dispone de mesas, sillas, proyector y ordenador sin conexión a Internet. Tiene dos grandes ventanas que permiten trabajar con una buena iluminación.

El número total de participantes en los talleres artísticos va a ser de 12. En algunos talleres en donde se trabaje de manera grupal, se dividirán los participantes en dos grupos de 6 personas para la realización de las obras.

A continuación vamos a explicar detalladamente en qué consiste dicha programación.

6.3.3 Contexto temporal

El trabajo de campo que se ha llevado a cabo en el Centro Ocupacional se ha desarrollado durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo del 2014 y febrero, marzo, abril, mayo y junio del 2015.

Se realizó un taller artístico por semana cuya duración variará según las circunstancias que se den y de la disponibilidad de los participantes. De todos los talleres artísticos realizados, seleccionamos doce para la creación de la programación artística para esta investigación de los que se detallarán de manera pormenorizada en el punto 6.5.

6.4 PERFIL Y FUNCIONES DEL EDUCADOR ARTÍSTICO

Para el papel de educador artístico en un contexto de diversidad funcional, tomamos como referencia el papel del “Educador especializado” junto con el papel de un “Animador socio-cultural” y de “educador social” pues esta fusión se asemeja a nuestro perfil de educadora para nuestra investigación.

Así, y de acuerdo con Antonio Balsa (2004, p. 15), podríamos decir que en estos momentos se entiende por educador especializado:

El profesional de la educación, de atención directa, que trabaja en el marco de la vida cotidiana con sujetos, grupos comunidades, que por diversas causas físicas, psíquicas y sociales, se encuentran en situaciones de riesgo, dificultad consigo mismo o con el entorno inmediato (marginación o inadaptación). El trabajo del Educador Especializado es el de potenciar el desarrollo de los recursos del sujeto, que faciliten su inserción social activa, y facilitar su circulación en un entorno comunitario más amplio.

Y en una formulación más amplia, encontramos esta que afirma que “la educación especializada supone concienciar a los individuos de su propia identidad y dignidad personal, dando a cada uno la oportunidad de desarrollar y aumentar su propia calidad de vida”.

Los componentes esenciales así, de lo que se entiende por educación especializada en España, serían:

- Acción socioeducativa.
- No formal (en el sentido de que se da fuera del espacio educativo “aula”, aunque últimamente también la encontremos en la escuela).
- De carácter compensatorio o reparador.
- Dirigida a todas aquellas personas (de cualquier edad) que son vulnerables y están en riesgo de exclusión social.
- Provocada por necesidades o dificultades (de origen físico, psíquico, social...).
- Desde una intervención centrada en la vida cotidiana (carácter institucional, en el sentido en que se da en instituciones, algunas de ellas residenciales y substitutivas).
- Con el objetivo de aumentar los recursos de contacto y maniobra individuales y sociales.

- Que faciliten la inserción social activa y la circulación comunitaria.

Por otro lado, en referencia al educador social, encontramos unas normas de su profesión que rescatamos para nuestro perfil como educador artístico:

- 1.** El educador social debe programar sus intervenciones y no dejar al azar los elementos de las mismas.
- 2.** Tiene el deber de mantener una actitud de evaluación crítica continua tanto respecto de sí mismo como de su trabajo.
- 3.** Para poder ejercer la profesión de educador social debe poseer una formación adecuada y una competencia comprobada mediante los mecanismos legales vigentes.
- 4.** Antes de intentar una intervención educativa, se debe recoger toda la información posible y analizar cada situación objetivamente a fin de fundamentar científicamente su decisión.
- 5.** Es un deber ser consciente y sopesar la ideología que se transmite en el momento de la intervención educativa.
- 6.** No debe, en ningún caso, aprovecharse para beneficio personal o de terceros de la información privilegiada o del conocimiento de situaciones o de la posición que le proporciona su profesión.
- 7.** En sus intervenciones educativas tiene el deber de representar correctamente a la profesión a la que pertenece de manera que no la perjudique con su modo de actuar.
- 8.** El educador social no avalará ni encubrirá con su titulación la práctica profesional realizada por personas no tituladas. Así mismo, denunciará los casos de intrusismo cuando lleguen a su conocimiento.
- 9.** Velará por el prestigio, el respeto y el uso adecuados de los términos, instrumentos y técnicas propias de la profesión.
- 10.** El educador social no desacreditará a colegas o a otros profesionales que trabajen dentro o fuera de su ámbito.
- 11.** El educador social ha de contribuir, en el ejercicio de su profesión, al progreso de la educación social investigando y dando a conocer los resultados.

Por último, según Sáez (1997), un animador sociocultural, respondería a estas características que nombramos a continuación y que también se asemejan a nuestro perfil:

1. Debería ser una persona dinámica y dinamizadora, atenta, organizada, motivada y motivadora, entusiasta, movilizadora y comprometida con su trabajo que anime al grupo a participar y potencie sus relaciones interpersonales promocionando la interacción con el entorno.
2. Abierta a las relaciones interpersonales y sociales, con tacto, disponibilidad y respeto hacia los demás. Con capacidad de diálogo y comunicación ayudando a la asunción de responsabilidades.
3. Que posea confianza en la capacidad de su grupo de trabajo, estando convencido de la importancia del autodesarrollo personal a través de la dinámica grupal.
4. Estar preparado para aprender constantemente. Es investigador activo y permanente de su praxis.
5. Estar directamente implicado en el entorno y trabajar en él desde dentro. Está abierto al desarrollo comunitario integrado y cultiva la interdisciplinariedad al servicio de proyectos comunes.
6. Ser un militante con el objetivo puesto en la transformación de la sociedad, en el cambio social por medio de ofrecer recursos metodológicos precisos.
7. Tener equilibrio y madurez psíquica, flexibilidad mental y emocional para analizar los posibles conflictos grupales. Ser abierto, tolerante y tener una gran disponibilidad para escuchar y atender a los demás.
8. Presentar capacidad de análisis y ejercer la crítica con espíritu constructivo, estableciendo marcos de referencia para clarificar objetivos y programas.
9. Ser optimista y resistir al desaliento.
10. Tener sentido del proceso. Saber que toda actividad está enmarcada dentro de un proceso.
11. Utilizar el sentido del humor para aliviar tensiones pero sin ridiculizar a nadie.
12. Asumir sus defectos y fallos con actitud autocrítica y autoevaluación, sabiendo dejar paso a la palabra de la comunidad.

6.5 PROGRAMACIÓN: HAGAMOS ARTE

6.5.1 Introducción

Como se ha señalado en el contexto en el que trabajamos, la ausencia de actividades artísticas en el Centro Ocupacional, nos ha inducido a plantear una programación de educación artística distribuida en una secuencia de talleres en donde trataremos diferentes técnicas artísticas como grabado, pintura, escultura, fotografía, instalaciones, collage, etc., con el objetivo principal de mejorar la calidad de vida de los participantes.

Entendiendo calidad de vida como “las condiciones deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos” (Schalock, 1999, p. 5), los talleres irán enfocados en una línea multifuncional partiendo de las capacidades y habilidades de los alumnos.

Se valora el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, sociales, la autodeterminación, autoestima, autonomía y comunicación-expresión durante el proceso creativo.

Como no disponemos de mucho tiempo y tampoco podemos llevar a cabo un proyecto individualizado para cada uno, que eso sería lo ideal, tenemos que plantearlo desde una manera en la que todos puedan participar partiendo de talleres sencillos y con materiales accesibles.

Partimos de la premisa de que lo importante sea el proceso creativo que se genere en torno a la experiencia práctica. Entendemos que la clave está en posibilitar procesos que generen aprendizajes significativos, favorezcan las relaciones interpersonales, desarrollen los talentos personales y aporten satisfacción a los participantes. Desde este posicionamiento se plantea:

1. Un espacio y un tiempo en el que los alumnos expresen sus deseos mediante diversos lenguajes artísticos (prioritariamente se potencia el lenguaje visual y plástico) en un ambiente amable en el que se instale la mutua confianza;
2. Un lugar de creación de reflexión y de ejecución: de pensar y de hacer;
3. Un ámbito de encuentro con uno mismo y con los otros, de interacción constante entre contexto, personas y materiales;

4. Un momento de construcción de conocimiento en todos los ámbitos, potenciando las inteligencias múltiples;
5. Un proceso de reflexión, expresión y comunicación compartido que culmina en la exposición del objeto creado con el análisis realizado por todos los participantes.

Como cualquier otro lenguaje, el lenguaje plástico y visual necesita de dos niveles interrelacionados de comunicación:

Saber mirar para comprender

Saber hacer para expresarse

Con la finalidad de comunicarse, producir/crear y conocer mejor la realidad y a uno mismo, en definitiva, conocer a la humanidad y al propio ser humano como eje central. Este es el planteamiento base sobre el que construimos nuestra Programación.

Para finalizar, partimos ante todo de una percepción de la persona en su totalidad, como un ser global y no parcializado, valorando sus capacidades y entendiendo la diversidad como un valor añadido. Personas que tienden, como cualquier otra, a vivir su vida de una forma lo más normalizada e integrada posible.

6.5.2 Objetivos

Objetivo general:

- Desarrollar sus capacidades individuales a través de los procesos creativos y desde la experiencia artística, mejorando así su calidad de vida.

Objetivos específicos:

- Identificar distintos procesos y dinámicas creativas que les permitan nuevas experiencias a través de un tiempo, espacio, métodos, técnicas y procedimientos artísticos.
- Estimularse e inspirarse en el proceso creativo para poder comunicarse con su entorno y dar forma a aquellas demandas internas difíciles de expresar por otras vías sin que el educador le imponga métodos de creación. Desarrollar la comunicación tanto verbal como no verbal que les permita ampliar su mundo relacional.

- Conectarse con aquello que les es propio (su subjetividad) sin tener en cuenta el resultado de la obra final sino a su proceso artístico-creativo.
- Desarrollar la capacidad de elección y decisión, y tener la posibilidad de aprender las técnicas artísticas a través de su propia experimentación y en una búsqueda estética propia, donde sean los protagonistas, capaces de guiar su proceso y tomar sus decisiones propias frente a la obra, para favorecer su autodeterminación.
- Desarrollar habilidades motrices finas, cognitivas y de desarrollo personal potenciando la capacidad de observación, de concentración externa e interna para ampliar su lenguaje visual, favorecer los procesos de comunicación, mejorar relaciones sociales y psicosociales a través de las actividades artísticas.
- Sacar adelante un proyecto artístico por sí mismos aumentando su confianza, autoestima y autonomía, adquiriendo equilibrio emocional como complemento para su bienestar.
- Estimular la imaginación y potenciar el desarrollo cognoscitivo a partir de dinámicas creativas.
- Valorar y cuidar las creaciones como algo que está conectado íntimamente a su creador y que posee la facultad de comunicar aquello que le es propio.
- Integrarse en la vida social y cultural a través de una relación directa con el arte y descubrir diferentes modos de expresión artística.
- Generar actitudes y emociones positivas en la práctica para que reviertan en una mejor calidad de vida y bienestar (de empatía, de buen humor, motivación, ilusión, estímulo y emoción).
- Enriquecer las experiencias perceptivas, intelectuales, corporales y estéticas.
- Adquirir, dentro de las posibilidades, el conocimiento de técnicas, medios y procedimientos que favorezcan su expresión y comunicación.

6.5.3 Contenidos

Establecemos una secuenciación de los contenidos de la programación en base a un total de 12 unidades didácticas, que van a ser talleres, en los cuales vamos a tratar diferentes técnicas y procedimientos artísticos.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

UNIDAD DIDÁCTICA	TÉCNICA	TIEMPO
1. Taller Sorpresa instantánea.	Grabado	(2 h 25')
2. Taller Tu sello personal.	Grabado	(1 h 30')
3. Taller Pintando la primavera.	Pintura	(1h 20')
4. Taller Color, juego y azar.	Pintura	(1h 50')
5. Taller Naturaleza efímera.	Land Art	(2h 25')
6. Taller Mandala.	Land Art	(2h)
7. Taller Fotografías azuladas.	Fotografía	(1h 50')
8. Taller Descubriendo El Prado.	Visita al Museo	(6h)
9. Taller Embarr-arte.	Escultura	(1h 30')
10. Taller Pez relleno de colores .	Escultura	(1h 30')
11. Taller Capsulas de café.	Collage	(1h 50')
12. Taller Mi ciudad.	Collage	(1h 40')

Tabla 21 Contenidos. Elaboración propia.

6.5.4 Metodología

Los principios pedagógicos sobre los que se apoya la actividad metodológica para esta Programación son los principios de intervención educativa, en los que el alumno construye su aprendizaje basado en su propia experiencia.

Aprendizaje significativo: La metodología que vamos a llevar a cabo en esta programación está basada en los principios de intervención educativa, por lo que se necesita una implicación directa del alumno para que obtenga aprendizajes significativos y, conseguir con ello, sustanciales mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Partiremos, en primer lugar, de los conocimientos previos del alumno, para lo cual, haremos una serie de preguntas antes de los talleres acerca de los materiales y técnicas: si las conocían y si han trabajado alguna vez con ellas.

Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno. Desde la creación libre, a través de la motivación, la exploración de materiales y el uso de diferentes técnicas se desarrollan los proyectos artísticos personales y colectivos. Se da especial relevancia al proceso de creación y a la exhibición al resto del grupo de la obra realizada. Se fomenta la colaboración y la ayuda mutua.

Esta metodología está basada en la creencia profunda de que ninguna persona es igual a otra y todos tenemos distintos intereses, necesidades y sueños, y, por tanto, la individualización debe ser y de hecho es, el valor central de los servicios que prestan apoyos a las personas.

La **interacción profesor/alumno** es fundamental al igual que entre alumnos, ya que se aprende de sus propios compañeros. Por ello se crearán dinámicas de grupo para construir agrupaciones en equipos de trabajo, favorecedoras de esta interacción. Muy importante dejar al alumno libre, no coaccionarle para no interrumpir su proceso creativo.

Motivación. Se realizarán actividades significativas que especificaremos más adelante, próximas a la realidad, retos alcanzables y no metas lejanas y difíciles.

Método socrático, que se llevará a cabo a través de discusiones en grupo y de las aportaciones, por ejemplo, generar al final de la clase un debate.

Método de gamificación o ludificación. Aplicaremos mecánicas de juego en ámbitos no lúdicos con el objeto de alcanzar objetivos, consiguiendo un mayor compromiso fomentando ciertos comportamientos deseados. Mediante el juego el alumno asimila los contenidos a la vez que se potencia su motivación, genera placer, participación y compromiso por parte de los alumnos, porque les aporta retos y un camino por el que discurrir.

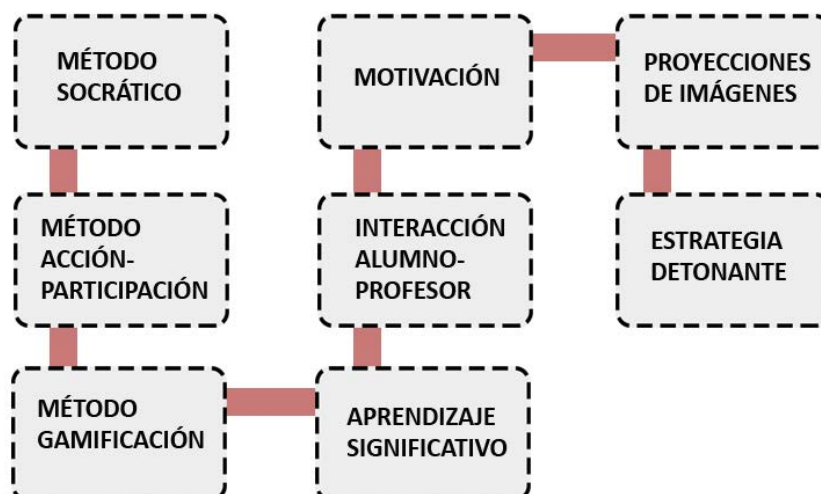
Método de acción-participación a través de la cual los alumnos realizarán sus propias obras que posteriormente expondrán en el Centro.

Estrategias. En la práctica docente se harán uso de varias estrategias basadas en las artes visuales:

- Introducción del detonante o factor sorpresa al inicio de los talleres para motivar a los alumnos.
- Proyección de imágenes cuidadosamente seleccionadas en el inicio del taller sobre lo que se va a hacer a modo de orientación.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Esquema 8. Metodología. Elaboración propia

6.5.5 Actividades

Es en el desarrollo de las unidades didácticas donde las actividades son de vital importancia por constituir el mecanismo que relaciona directamente los contenidos de la materia con los objetivos a través de unas metodologías concretas y a partir del uso de unos medios y recursos.

Planteamos diferentes tipos de actividades que se irán llevando a cabo en función de los contenidos de los talleres que trate, su complejidad y el momento de desarrollo.

Destacamos:

Actividades de iniciación, enfocadas a detectar los conocimientos que posee el alumno sobre el tema antes de comenzar con cada unidad didáctica, como cuestionarios, tormenta de ideas preguntando al grupo, presentación de mapas conceptuales e imágenes, etc.

Actividades de motivación, favorecedoras de activar el interés por el taller relacionándola con elementos de su entorno real y próximo. Estas actividades incluyen pequeños debates al final de cada sesión.

Actividades de investigación y desarrollo, con los que el alumno adquiere los conocimientos mínimos de taller. Estas actividades sirven no sólo para que los alumnos encuentren aplicación práctica del tema teórico de estudio y alcancen dominio en las técnicas gráfico-plásticas, sino también para despertar su interés.

A continuación vamos a describir los talleres propios en sí de esta programación artística que implementemos en el Centro durante el período de prácticas.

6.5.6 Medios y Recursos Didácticos

Consideramos la imagen como un sistema de tres niveles independientes: (1) unas cualidades visuales y formales, conseguidas mediante la utilización de determinadas (2) técnicas y materiales, con la intención de transmitir y comunicar (3) significados. En consecuencia, cualquier proceso de creación o de análisis y lectura de una imagen tiene que considerar estos tres niveles, y debemos tener claro que sus posibles significados se derivan en parte de los niveles técnico-materiales y formales de la obra.

Por lo tanto los recursos y materiales didácticos tienen en la expresión plástica y visual una importancia y una significación esencial.

Además de emplearse para posibilitar el aprendizaje de unos contenidos, son un contenido propio y específico de la materia, y constituyen un objeto de aprendizaje en sí mismo.

Los recursos y materiales en esta área son muy amplios y variados. Su elección está guiada por los siguientes criterios: ser asequibles, polivalentes y flexibles, motivadores, adaptados y adecuados, variados para ser favorecedores de la experimentación e investigación.

Enumeramos los siguientes medios y recursos necesarios tanto del profesor como del alumno:

- Aula de clase.
- Ordenador y Proyector en el aula.
- Imágenes elaboradas para la comprensión de los contenidos del proyecto: Esquemas, gráficos, mapas conceptuales etc. de obras similares de las que vamos a realizar en el aula.
- Barro y materiales naturales (hojas, madera, hierba, tierra, piedras,...)
- Materiales reciclables.
- Tijeras, pegamento, pinturas, lápices, etc

6.5.7 Evaluación

No se ha valorado el resultado ni el aprendizaje riguroso de una técnica, sino cómo ha sido la actitud del participante y lo que se ha generado en torno a él durante el proceso creativo.

Al no ser una actividad reglada, la evaluación no ha sido en base a una valoración cuantitativa, pero si cualitativa que realizó la educadora. Una evaluación que trató de medir la consecución de los objetivos fijados en la programación en función de los siguientes criterios de evaluación:

- Interés y motivación por realizar la actividad.
- Participación y actitud del alumno en clase
- Comportamiento y atención.
- Creatividad y autonomía.
- Resolución de problemas/soluciones originales.
- Valoración del grado de empoderamiento y autodeterminación, etc

La finalidad de los talleres ha sido que durante el proceso creativo, los participantes hayan desarrollado habilidades bio-psico-sociales que mejoren su calidad de vida. Por ello se han establecido nueve categorías que guiarán la valoración de cada taller: autodeterminación, aspectos cognitivos, habilidades motrices, habilidades sociales, comunicación/expresión, autonomía, autoestima, creatividad y motivación.

Para la evaluación de los alumnos, se ha diseñado un formulario resumen que la educadora ha completado al final de cada sesión y en donde ha obtenido información para la evaluación de cada participante en base a esas categorías. Preguntas tales como si ha mostrado interés, si ha elegido con libertad el tema de la obra a realizar, si ha sido creativo, si tuvo conductas disruptivas, si necesitó apoyos, si utilizó con destreza el material, etc. Y una valoración global de cada taller. **(Anexo 3)**

En un segundo lugar se ha tenido en cuenta la valoración de la educadora: si ha dispuesto de suficiente tiempo para la realización de los talleres, si ha faltado material, si sus metas fueron reales y si identificó y solventó los apoyos individuales de cada participante.

Y de las Unidades Didácticas en sí: si estaban adaptadas a las personas con diversidad y resultaron positivas.

Finalmente se les presenta un cuestionario a los participantes al final de los talleres acerca de ellos que ayudarán a la educadora a la hora de su valoración. **(Anexo 4)**

FORMULARIO RESUMEN	
1. Fecha	
2. Identificación del taller	
3. Nombre del participante	
4. ¿Ha manifestado interés y atención en el proceso del taller?	a. Si, de forma continua durante toda la duración del mismo b. Sí, pero con intervalos c. No d. No se podría decir
5. Durante el proceso creativo, ¿ha elegido el tema en su obra artística?	a. Si b. No
6. ¿Solucionó el problema al que se enfrentaba con la realización de la obra?	a. Si b. No
7. ¿Utilizó con destreza el material con el que trabajó?	a. Si b. No
8. ¿Se comunicó con sus compañeros de forma positiva o su comportamiento fue disruptivo?	a. Si, su comportamiento fue positivo b. No, su comportamiento fue disruptivo
9. ¿Logró realizar su trabajo con total autonomía o requirió ayuda de la maestra?	a. Si, lo realizó con autonomía propia. b. No, necesitó de ayuda de la maestra
10. ¿Al terminar su trabajo, hizo algún comentario positivo al respecto?	a. Sí c. No
11. ¿Ha disfrutado con la participación en el taller?	a. Sí, claramente, lo afirma o se observa sin ambigüedad b. Sí, posiblemente (es una deducción de los observadores) c. No podemos afirmar nada al respecto d. No ha disfrutado (se ha observado desagrado o disconformidad)
12. Observaciones individuales de cada participante	
13. Observaciones sobre el grupo	

Tabla 22 Reelaboración a partir del Formulario Resumen de Ullán, A. et al. (2013)

6.6 UNIDADES DIDÁCTICAS: Talleres artísticos

6.6.1 UNIDAD DIDÁCTICA 1:

Taller *Sorpresa instantánea*

S*orpresa Instantánea* es el nombre que se da a esta unidad para la realización de una monotipia. La monotipia es una transferencia de tinta de grabado de la superficie de una plancha sobre la superficie del papel mediante diferentes métodos de presión. Como el propio nombre indica, es una técnica para producir estampaciones únicas.

“La monotipia siempre dará resultados diferentes a las técnicas tradicionales o al dibujo, produce elementos de sorpresa al ver como se transforma la imagen o se rompen las líneas, también permite interesantes fondos y texturas” (Albar, 2010, p. 420).

Se puede utilizar con pigmentos de agua y pigmentos de aceite. Existen tres tipos de monotipo: sustractivo, de trazo y aditivo. En nuestra experiencia vamos a utilizar el método de trazo.

6.6.1.1 *Objetivos Didácticos*

- Descubrir una nueva técnica sencilla y rápida de crear una obra artística obteniendo resultados inmediatos.
- Entender el concepto sorpresa de esta técnica.
- Identificar los materiales con los que se realizará el proceso creativo.
- Experimentar con nuevos materiales propios del grabado como la tinta y el rodillo de grabador para conocer sus posibilidades y limitaciones de utilización.
- Desarrollar habilidades motrices finas.
- Desarrollar la creatividad, la imaginación y la autonomía.
- Desarrollar una sensibilidad creciente para apreciar todo tipo de manifestaciones estéticas.
- Desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen la capacidad expresiva.

- Experimentar las posibilidades creativas de los espacios.
- Reproducir la experiencia con autonomía propia.
- Comunicar ideas, pensamientos y sentimientos a partir de producciones plásticas
- Mostrar curiosidad e interés por la monotipia y por nuevas formas de expresión.
- Participar en equipo, adaptarse a las opiniones de los compañeros y respetar las obras de los compañeros.
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado.

6.6.1.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.1.3 *Metodología*

La metodología será activa, participativa y flexible; a través de la actividad con origen en el interés del alumnado, facilitándose la adquisición de aprendizajes significativos. Se procurará una atención individualizada intentando que en el trabajo del alumno adopte un rol en relación a su capacidad, sin primar la inteligencia lógico lingüística por encima de las demás. La educadora explicará cómo se realiza una monotipia haciendo una ella frente a los alumnos y posteriormente ayudará a cada alumno a realizar la suya de manera individualizada sin imponer un tema concreto.

6.6.1.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Materiales varios para la realización de monotipias: Rodillo de grabado, tinta no tóxica al agua, papel A4, plancha de acetato.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

6.6.1.5 Actividades

ACTIVIDAD 1 (TEORÍA) 10'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO

10'	Explicación a los alumnos de lo que consiste la monotipia realizando un ejemplo.	<p>Se dispone sobre la mesa el material propio para la realización de la monotipia y se les explica en qué consiste la técnica. Los alumnos se disponen alrededor de la mesa y la educadora a modo de ejemplo realiza una monotipia con el método de trazo. (Anexo 1):</p> <ul style="list-style-type: none">• Entintar la superficie de la plancha con un rodillo creando una película de tinta sobre ésta.• Se coloca el papel sobre la matriz entintada.• Se dibuja sobre el reverso del papel, con los dedos, para realizar una transferencia de la tinta.• Levantar el papel una vez realizada la acción donde el factor sorpresa será el protagonista
-----	--	---

ACTIVIDAD 2 (PROPUESTA PRÁCTICA) 2h y 45'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
1 hora (5' por cada uno de los 12 participantes)	Trabajo autónomo del alumno. Cada alumno realizará una monotipia con la ayuda de la educadora.	La educadora indicará al alumno que realice un ejercicio individual basándose en el ejemplo que mostró anteriormente. No se impone un tema concreto. Acción libre sin condicionar a los alumnos. No forzar a hacer el trabajo. Totalmente voluntario. (Anexo 2)
1 hora (5' cada uno de los 12 participantes)	Repetición del desarrollo de la ejecución de la monotipia	Reproducción individual autónoma de una segunda monotipia con autonomía propia. (Anexo 3)
5'	Mostrar las obras sobre la mesa	Enseñar las obras a los profesionales del centro una vez que terminaron todas sus obras. (Anexo 4)
10'	Ordenar y limpiar el material	La sesión se concluye limpiado y ordenando el material.

6.6.1.6 Evaluación

a) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos realizados pero sí el interés por la actividad.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Adquisición del conocimiento de la monotipia como una nueva técnica artística para su expresión.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la obra.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.

- Composición en el espacio.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

b) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones y metodología usada por el profesor.
- Presentación del ejemplo para la realización de la monotipia.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso de la monotipia?
 - ¿Han sido creativos?

- ¿Ha surgido algún problema no previsto?
- ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
- ¿Ha despertado interés en los alumnos?
- ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.1.7 Bibliografía específica

- Albar, J. (2011). Talleres de estampación no tóxica con niños y adolescentes discapacitados. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 23 Núm. Especial, 69-75.
- Albar, J. (2010). *Diseño y desarrollo de técnicas alternativas artísticas y creativas con adolescentes en ámbitos hospitalarios*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

6.6.1.8 Anexos U.D 1.

Anexo 1. Explicación de la educadora a los alumnos de lo que consiste la monotipia.



Fig. 22. Educadora entintando la superficie de la plancha con rodillo para realizar su monotipia.

Fotografía: Roberto Gacho Muñoz

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 23. La educadora enseñando su monotipia a los alumnos.

Fotografía: Roberto Gacho Muñoz

Anexo 2. Cada alumno realiza una monotipia con la ayuda de la educadora



Fig. 24 La educadora ayudando a una alumna a realizar su monotipia.

Fotografía: Roberto Gacho Muñoz



Fig. 25 La educadora mostrando la monotipia de la alumna.
Fotografía: Roberto Gacho Muñoz



Fig. 26. La educadora enseñando a otra alumna a pasar el rodillo sobre la plancha
Fotografía: Roberto Gacho Muñoz.

Anexo 3. Repetición del desarrollo de la ejecución de la monotipia



Fig.27. Un alumno realizando su monotipia de manera autónoma bajo la supervisión de la educadora.
Fotografía: Roberto Gacho Muñoz

Anexo 4. Algunas de las obras realizadas por los alumnos



Fig. 28. Participante A. Sin título
Fotografía: Dara Alonso

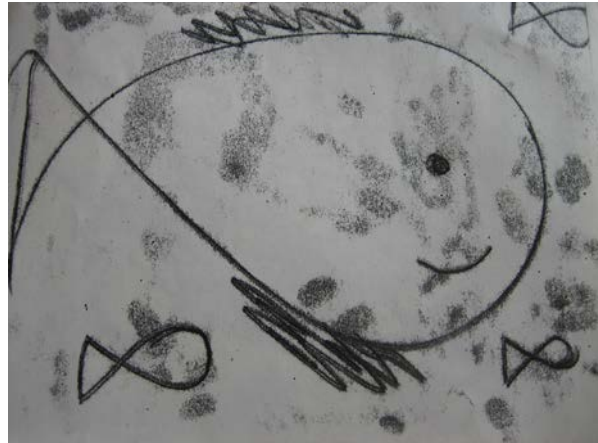


Fig. 29. Participante B. Peces.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 30. Participante C. Casas
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 31. Participante D. Sol
Fotografía: Dara Alonso

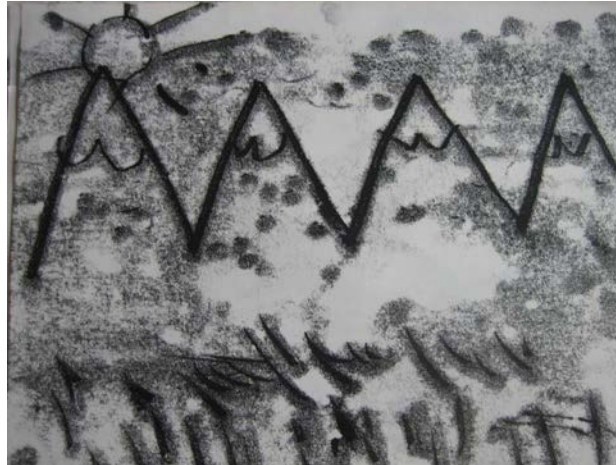


Fig. 32. Participante E. Montañas
Fotografía: Dara Alonso

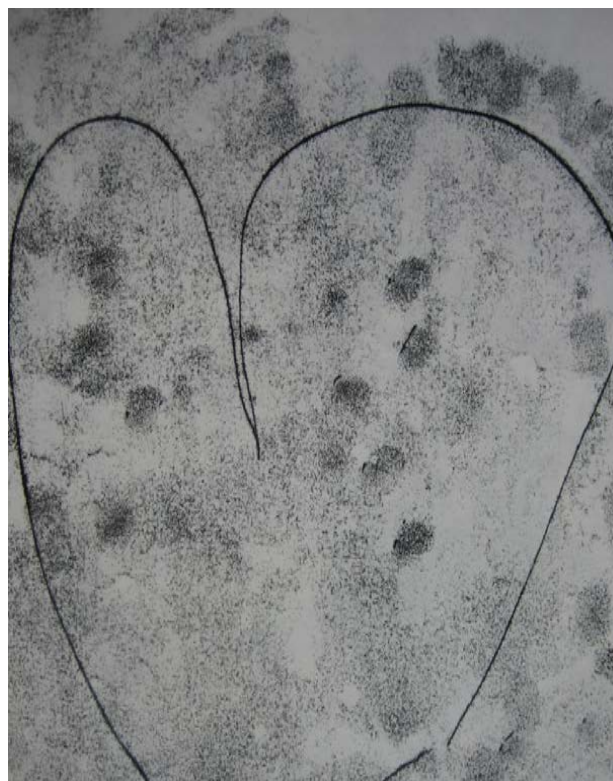


Fig. 33. Participante F. Corazón
Fotografía: Dara Alonso

6.2 UNIDAD DIDÁCTICA 2:

Taller Tu sello personal

Este taller consiste en la realización de un sello de estampación casero con una goma de borrar. Se traspasa a una goma de borrar el dibujo que se quiere estampar y se va a sustraer con la gubia lo que no se quiere plasmar en el sello.

6.6.2.1 *Objetivos Didácticos*

- Reconocer las herramientas propias de la estampación (gubia, tinta, rodillo)
- Identificar los elementos visuales de un objeto: forma, color, tamaño y volumen
- Experimentar con objetos familiares como la goma de borrar para crear estampas.
- Trabajar capacidades y destrezas manuales a través del dibujo y del manejo de herramientas propias del grabado (gubia) que ayuden a desarrollar su motricidad.
- Experimentar actitudes y emociones positivas en la práctica: alegría, interés, motivación, entusiasmo, orgullo.
- Potenciar su área motora fina que les preparará para actividades futuras imprescindibles como son la escritura y el dibujo.
- Desarrollar aspectos cognitivos enfrentándose a la resolución de problemas: en un espacio tan pequeño lograr hacer un dibujo con las proporciones de la goma y saber que parte de la goma tienen que sustraer.
- Desarrollar la imaginación y potenciar el desarrollo cognitivo a partir de dinámicas de dibujo creativo.
- Expresarse y comunicar sentimientos y sensaciones.
- Potenciar la capacidad de observación, percepción y atención durante su proceso creativo.
- Participar en equipo, adaptarse a las opiniones de los compañeros y mostrar una actitud positiva ante su trabajo.

- Mostrar interés por buscar nuevas formas de expresión plástica.
- Respetar y valorar las obras de los compañeros y maneras de expresión diferentes de la suya.
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado
- Tomar contacto con el ámbito artístico desde su centro ocupacional.

6.6.2.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.2.3 *Metodología*

La metodología será activa: estrategias didácticas que permiten y estimulan a los alumnos/as a participar realmente como sujetos de su propio aprendizaje. Por ello, el alumno/a es el verdadero protagonista del proceso enseñanza - aprendizaje, y nuestro objetivo es mantener activa la mente del participante a través de las situaciones de aprendizaje, y tratando de hacerle analizar y observar, a la vez que criticar las diferentes situaciones que se le presenten

Se procurará una atención individualizada intentando que en el trabajo del alumno adopte un rol en relación a su capacidad, sin primar la inteligencia lógico lingüística por encima de las demás.

Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno.

6.6.2.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Recursos audiovisuales (ordenador, Proyector, ratón).
- Materiales varios para la realización de un sello casero: Gubias, juego para grabado en linóleo. Suelen utilizar las puntas 1 y 5 para “carvar” en la goma o plancha; Bloque de Gomas de borrar (preferiblemente las de la marca STAEDLER o PELIKAN); Cuter tipo bisturí; Tintas no tóxicas al agua: AQUA WASH de CHARBONNEL Y CALIGO; Lápiz; Hoja de papel blanca o papel vegetal; Dibujo a marcar.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

6.6.2.5 Actividades

ACTIVIDAD 1 (TEORÍA) 15'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
10'	Presentación de un Power Point.	El profesor dará una breve noción sobre la ejecución de un sello de estampar casero, mostrando al alumnado los pasos a seguir para su realización. Presentación en Power Point. (Anexo 1)

ACTIVIDAD 2 (PROPUESTA PRÁCTICA) 75'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
20'	<p>Realización de un sello (los sellos grabados sobre láminas de caucho, o lo que vienen siendo "gomas de borrar)</p> <p>Fase 1: Dibujar a lápiz sobre un papel el motivo a estampar.</p> <p>Fase 2: Presionar el dibujo contra la lámina de caucho.</p>	<p>Sesiones presenciales moderadas y coordinadas en las que se desarrollan actividades de carácter práctico. Se lanzarán lluvia de ideas sobre lo que quieran dibujar.</p> <p>Se realiza el dibujo que se quiera estampar sobre una hoja de papel blanca o vegetal. (Anexo 2).</p> <p>Ponemos el papel encima del bloque de goma por la cara donde tiene las líneas de lápiz y se presiona frotando con los dedos para que la ilustración quede marcada sobre la goma.</p>

20'	Fase 3: Extraer siguiendo las líneas.	Vaciamos con la gubia el dibujo. Extraer siguiendo las líneas e intentando que la marca se realice por el exterior de lo que queramos conservar en el sello. Una vez marcadas vaciar un poco el espacio que quedaba entre ellas y que no queremos conservar en el sello. (Anexo 3)
10'	Fase 4: Recortar alrededor del perfil de nuestro motivo	Recortamos alrededor del perfil de nuestro motivo (o dejamos un cierto margen pero lo vaciamos un poco para que no se imprima en nuestros sellos). Limpiamos un poco nuestro sello para que no queden virutas que nos puedan ensuciar el resultado
10'	Fase 5: Untar en tinta y estampar	Pasamos el rodillo con tinta sobre la superficie de la goma y estampamos el motivo varias veces creando composiciones sobre una cartulina blanca. (Anexo 4)
15'	Fase 6: Limpiar el material	Para finalizar la sesión, se limpiará el material en equipo

6.6.2.6 *Evaluación:*

a) **Evaluación del Alumno:**

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Adquisición del conocimiento de la estampación como una nueva técnica artística para su expresión.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Resolución del problema del espacio en relación a la superficie de la goma.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

b) **Evaluación del Profesor:**

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Presentación del power point de la actividad.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso de la creación de un sello casero y de la estampación?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.2.7 Bibliografía específica

- Meneses, Lucy (2006). *Guía de proyectos. Iniciación laboral. Tintes naturales*. Perú: AXIS Arte – PUCP.
- Blog Tutéate (2012). *Aprende a grabar sellos de goma*. Recuperado de <http://www.tuteate.com/2012/04/15/aprende-a-grabar-sellos-de-goma/>

Anexo 1. Presentación Power Point.

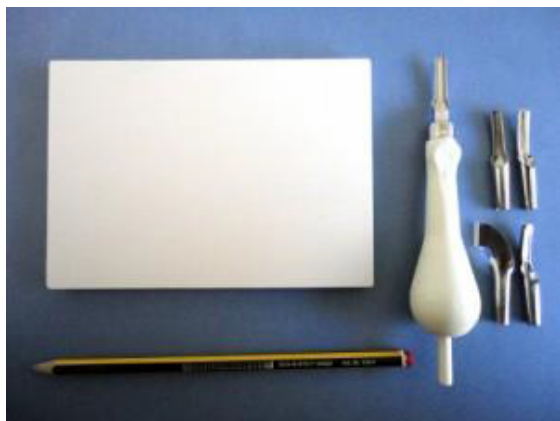


Fig. 34. Materiales para realizar sello casero con goma de borrar.

Fuente: <http://www.tuteate.com/2012/04/15/aprende-a-grabar-sellos-de-goma/>



Fig. 35. Dibujo con lápiz en papel del motivo a estampar

Fuente: <http://www.tuteate.com/2012/04/15/aprende-a-grabar-sellos-de-goma/>

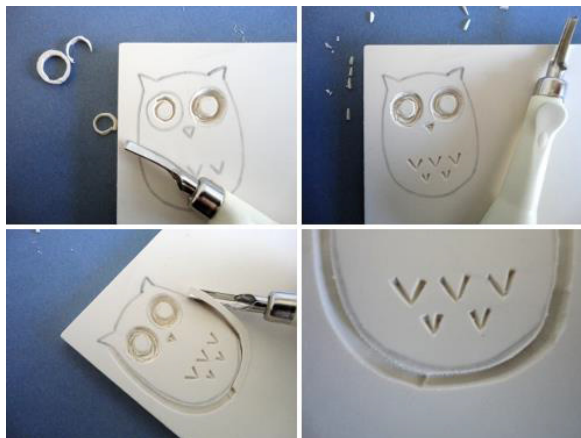


Fig. 36. Extracción de la goma con la gubia.

Fuente: <http://www.tuteate.com/2012/04/15/aprende-a-grabar-sellos-de-goma/>



Fig. 37. Recorte alrededor del perfil de nuestro motivo

Fuente: <http://www.tuteate.com/2012/04/15/aprende-a-grabar-sellos-de-goma/>



Fig. 38. Estampación.

Fuente: <http://www.tuteate.com/2012/04/15/aprende-a-grabar-sellos-de-goma/>

Anexo 2. Se realiza el dibujo que se quiere estampar.

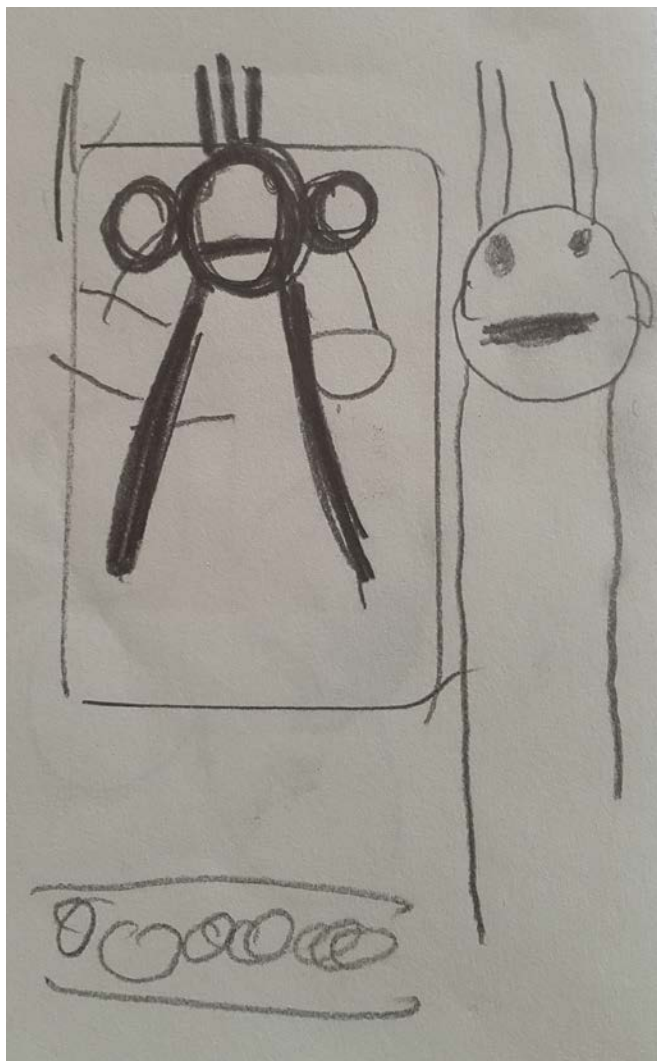


Fig.39. Dibujo de participante A.
Autorretrato.
Fotografía: Dara Alonso

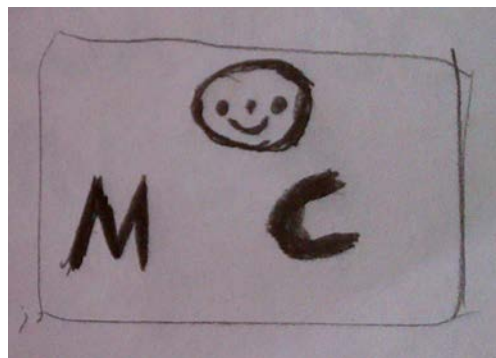


Fig.40. Dibujo de participante B.
Autorretrato
Fotografía: Dara Alonso



Fig.41 Dibujo participante C
Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

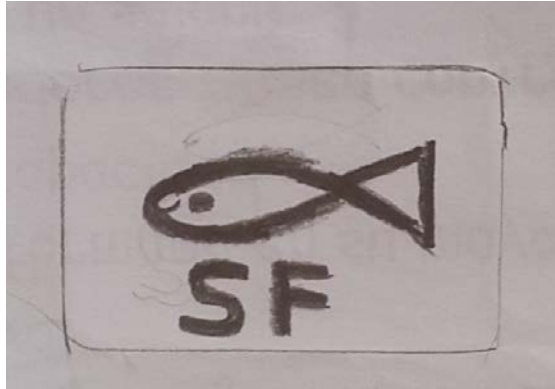


Fig.42 Dibujo participante D.
Fotografía: Dara Alonso

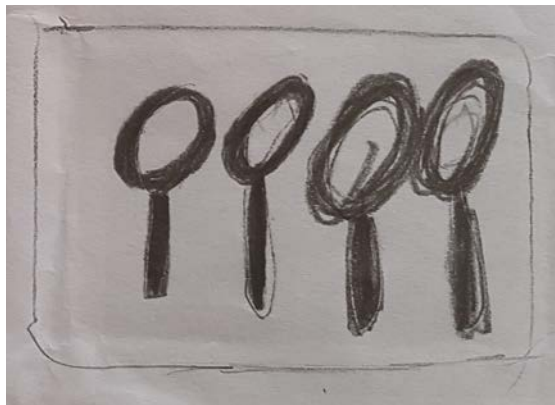


Fig.43 Dibujo participante E.
Fotografía: Dara Alonso

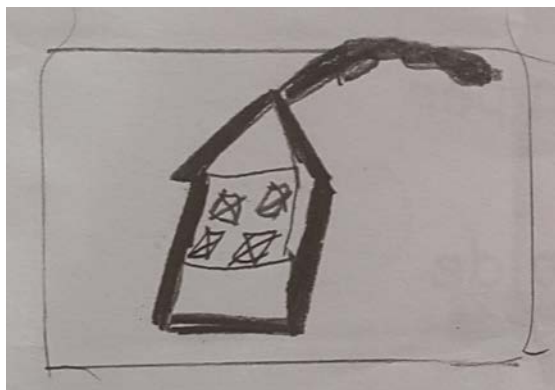


Fig. 44 Dibujo participante F.
Fotografía: Dara Alonso.

Anexo 3. Extraer siguiendo las líneas del dibujo

Fig. 45 Participante C carvando con la gubia su sello.
Fotografía: Dara Alonso

Anexo 4. Se pasa la tinta con rodillo sobre la goma para estampar y se estampa

Fig. 46. Participante C entintando su sello.
Fotografía. Dara Alonso



Fig. 47. Participante C estampando
Fotografía. Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig.48. Resultado final del trabajo del participante C.
Fotografía: Dara Alonso



Fig.49 y 50. Participante F estampando
Fotografía: Dara Alonso

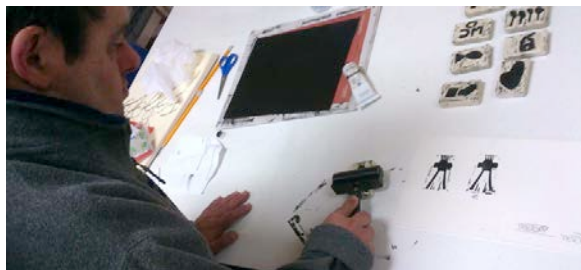


Fig. 51. Participante A entintando su sello y estampándolo sobre el papel.

Fotografía: Dara Alonso

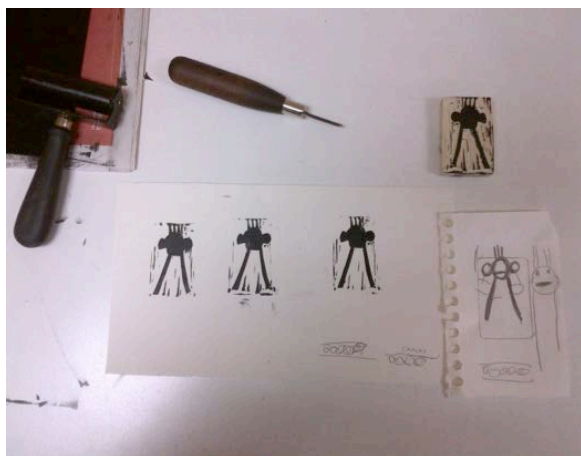


Fig.52. Proceso creativo de participante A. Dibujo, sello realizado y estampación.

Fotografía: Dara Alonso



Fig.53. Sellos personales de los 12 participantes.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 54. Algunos estampados finales

Fotografía: Dara Alonso

6.6.3 UNIDAD DIDÁCTICA 3:

TALLER *Flores de primavera*

Taller que consiste en proyectar imágenes de flores y dibujar el contorno de esas flores proyectadas sobre el papel puesto en la pizarra. Después de este primer ejercicio, cada participante realizará su propia flor creada por ellos sin la ayuda del proyector. Finalmente se preguntará en el aula qué imágenes les gustaría que se proyectaran para dibujar su contorno.

6.6.3.1 *Objetivos Didácticos:*

- Identificar nuevos medios tecnológicos para poder realizar una pintura como el proyector.
- Observar las imágenes proyectadas para posteriormente realizar una pintura.
- Reconocer los colores primarios y secundarios.
- Emplear los materiales y herramientas propias de la pintura: acrílicos, pinceles.
- Aplicar los recursos básicos del lenguaje visual-plástico (Línea, figura, esquema, color)
- Trabajar capacidades y destrezas manuales a través del dibujo
- Transformar una obra en otra resultante del juego y del azar.
- Experimentar actitudes y emociones positivas en la práctica: alegría, interés, motivación, entusiasmo, orgullo
- Comunicar ideas, pensamientos y sentimientos a partir de producciones plásticas.
- Desarrollar la comunicación y la expresión a través del arte.
- Participar en equipo reduciendo el aislamiento y adaptarse a las opiniones de los compañeros.
- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado

6.6.3.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.3.3 *Metodología*

Proponemos una metodología activa, participativa y globalizada partiendo en todo momento de las características, intereses y necesidades individuales y del grupo, lo que favorecerá la consecución de los objetivos planteados y un desarrollo dinámico y lúdico.

6.6.3.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Recursos audiovisuales (ordenador, Proyector, ratón).
- Materiales varios para la realización de una pintura: acrílicos, pinceles, bote con agua, papel kraft y papel secante.

6.6.3.5 *Actividades*

ACTIVIDAD 1 (TEORÍA) 20'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
10'	Introducción a la primavera	Se preguntará al alumnado sobre la primavera. Si les gustan las flores, si tienen en casa, si tienen jardín, cual es la flor preferida de mamá y la suya, etc. (Anexo 1)
10'	Presentación de Power Point	Se proyectará un Power Point con imágenes de distintas flores en donde el alumnado debe identificar cuales ha visto y olido a lo largo de su vida. También elegirán la flor que más les guste de la presentación. (Anexo 2)

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

ACTIVIDAD 2 (PROPUESTA PRÁCTICA) 20'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
10'	Dibujar el contorno de flores proyectadas.	Se dividen los alumnos doce en dos grupos de seis. Se proyectarán imágenes de flores con un proyector sobre un papel kraft dispuesto sobre la pizarra y se dibujará el contorno de las flores (Anexo 3); Primero un grupo y luego el otro.
10'	Pintar el contorno de la flor	Se pintará el contorno con pincel y acrílicos. (Anexo 4).

ACTIVIDAD 3 (PROPUESTA PRÁCTICA) 20'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
20'	Trabajo autónomo del alumno.	Se dispondrá un nuevo papel kraft sobre la pizarra y cada alumno dibujará y pintará flores a partir de la imaginación y creatividad sin que haya ninguna imagen proyectada. (Anexo 5)

ACTIVIDAD 4 (PROPUESTA PRÁCTICA) 20'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
20'	Trabajo autónomo del alumno.	Se dispondrá un nuevo papel kraft sobre la pizarra y cada alumno pintará lo que quiera, usando imágenes proyectadas si lo desean. (Anexo 6).

6.6.3.6 Evaluación:

a) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Adquisición del conocimiento del uso del proyector como una nueva herramienta artística para pintar.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Motricidad fina a la hora de perfilar los contornos.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo

- Elaboración de relaciones positivas.

b) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Presentación del power point de la actividad.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso de la pintura?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.3.7 Bibliografía específica.

- Massey Carole (2007). *Como pintar flores al acrílico*. España: Editorial Drac.
- Aldana Fernández, S. (1959). La escuela valenciana de pintores de flores (1766 - 1866). *Archivo de arte valenciano.*, pp. 77 - 83.

6.6.3.8 Anexos U.D.3

Anexo 1. Cuestionario sobre la primavera y las flores a los alumnos.

CUESTIONARIO

- ¿En qué estación del año nacen muchas flores?
- ¿Te gustan las flores?
- ¿Tienes jardín en casa?
- ¿Hay flores en tu jardín?
- ¿Cuál es tu flor preferida?
- ¿Cuál es la flor preferida de mamá?

Anexo 2. Presentación de un Power Point con imágenes de flores

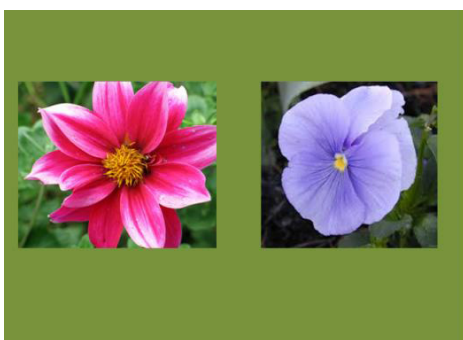


Fig.55. Presentación de diversas flores en power point.
Fuente: internet

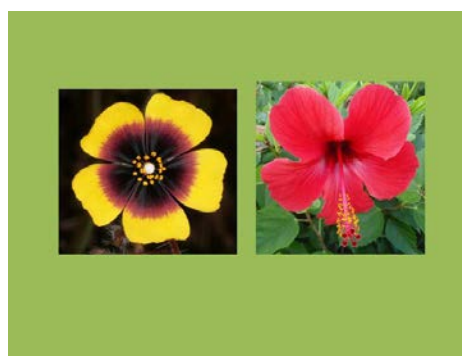


Fig.56. Presentación de diversas flores en power point.
Fuente: internet

Anexo 3. Dibujando flores proyectadas con lápiz

Fig.57. Participante A dibujando una flor proyectada.

Fotografía: Dara Alonso



Fig.58. Otros alumnos dibujando el contorno de las flores proyectadas.

Fotografías: Dara Alonso



Fig.59. Otros alumnos dibujando el contorno de las flores proyectadas.

Fotografías: Dara Alonso

Anexo 4. Perfilando el contorno de las flores con acrílico



Fig. 60. Participantes remarcando el contorno con acrílicos.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 61. Participantes remarcando el contorno con acrílicos.

Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 62. Resultado final de la obra con imagen proyectada del primer grupo.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 63. Resultado final de la obra con imagen proyectada del segundo grupo.

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 5. Dibujo libre de flores



Fig. 64. Resultado final de la obra libre del primer grupo.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 65. Resultado final de la obra libre del segundo grupo.

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 6. Dibujos libres a elección de los participantes.



Fig. 66 y 67. Participantes pintando a sus cantantes favoritos.

Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 68. Contornos de los alumnos realizados por ellos mismos con la luz del proyector.

Fotografía: Dara Alonso

6.6.4 UNIDAD DIDÁCTICA 4:

TALLER Color, juego y azar

Este taller va a consistir en realizar una pintura en grupo sobre un soporte de cartón que, una vez concluida la obra, se cortará en varias partes iguales para crear piezas como si de un puzzle se tratara, teniendo que reconstruir la pintura original. Se termina el taller desordenado otra vez las piezas para formar una obra final resultante del juego y del azar.

6.6.4.1 *Objetivos Didácticos:*

- Observar las imágenes proyectadas para posteriormente realizar una pintura.
- Reconocer los colores primarios y secundarios.
- Emplear los materiales y herramientas propias de la pintura: acrílicos, pinceles.
- Aplicar los recursos básicos del lenguaje visual-plástico (Línea, figura, esquema, color)

- Trabajar capacidades y destrezas manuales a través del dibujo
- Transformar una obra en otra resultante del juego y del azar.
- Experimentar actitudes y emociones positivas en la práctica: alegría, interés, motivación, entusiasmo, orgullo
- Comunicar ideas, pensamientos y sentimientos a partir de producciones plásticas.
- Desarrollar la comunicación y la expresión a través del arte.
- Participar en equipo reduciendo el aislamiento y adaptarse a las opiniones de los compañeros.
- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado

6.6.4.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.4.3 *Metodología*

La metodología será activa y todo ello a través de la “actividad”, que es en el fondo donde se produce el proceso de enseñanza aprendizaje, presentando situaciones y tiempos donde los participantes puedan desarrollar su capacidad de: manipular, explorar, experimentar, construir sus propios esquemas, interrelacionar con su entorno, etc. La motivación a través del juego, ya que éste favorece todo lo anteriormente expresado resultando ser un instrumento fundamental de carácter lúdico que se utiliza como cauce de relación con el entorno. Se considera el juego como un elemento básico y primordial para el desarrollo de la atención, la memoria, el lenguaje, la imaginación, la personalidad.

Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno.

6.6.4.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Recursos audiovisuales (ordenador, Proyector, ratón).
- Materiales varios para la realización de una pintura: cartón, acrílicos, pinceles, bote con agua, papel secante, tijeras, cinta adhesiva.

6.6.4.5 Actividades

ACTIVIDAD 1 (PROPUESTA PRÁCTICA) 1 h y 50'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
45'	Pintar sobre un único cartón motivos libres de manera grupal.	Se dividen los doce alumnos en dos grupos de seis personas. Se dispondrá un cartón de grandes dimensiones en la mesa para cada grupo y los participantes se sentarán alrededor de ella y pintarán cualquier motivo libre y creativo. (Anexo 1).
25'	Cortar el cartón en piezas iguales. Juntar las piezas, desordenarlas y reconstruir la obra a modo de puzzle.	Una vez concluida la pintura, en conjunto se corta el cartón en trozos iguales, descomponiendo la pintura. Sobre la mesa se juntan las piezas y luego se desordenan para posteriormente jugar a reconstruir la obra a modo de puzzle. (Anexo 2)
20'	Colocar las piezas al azar sobre la pizarra.	Se desordenan de nuevo los cartones y al azar se disponen sobre la pizarra, configurando una nueva obra totalmente distinta a la inicial. (Anexo 3)
20'	Limpiar y recoger la clase	Se concluye la sesión limpiando y recogiendo las herramientas utilizadas.

6.6.4.6 Evaluación:**d) Evaluación del Alumno:**

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Participación activa en la reconstrucción del puzzle.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Motricidad fina a la hora de usar el pincel y las tijeras.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

e) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

f) Evaluación de la Unidad didáctica.

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso de la pintura?
 - ¿Les ha gustado la idea de cortar en piezas la obra y hacer un puzzle?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.4.7 Bibliografía específica.

- Herschel B. Chipp. (1996). *Teorías del arte contemporáneo fuentes artísticas y opiniones críticas*. Madrid: Editorial Akal.
- Gompertz. W. (2013). *¿Qué estas mirando?: 10 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos*. España: Editorial Taurus.

6.6.4.8 Anexos U.D.4

Anexo 1. Realización de una pintura en un cartón



Fig. 69. Materiales preparados sobre la mesa
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 70 Participantes del primer grupo pintando sus motivos libres sobre el cartón.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 71. Se desordenan los trozos de cartones sobre la mesa
Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 72. Participantes del segundo grupo pintando sus motivos libres sobre el cartón.

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 2. Recortar el cartón pintado en partes iguales, desordenarlas sobre la mesa y reconstruir la pintura a modo de puzle.



Fig. 73. Cartón cortado en partes/piezas iguales.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 74. Se desordenan los trozos de cartones sobre la mesa. **Fotografía:** Dara Alonso



Fig. 75. Se reconstruye la pintura a modo puzzle. **Fotografía:** Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Anexo 3. Se desordenan de nuevo los cartones y al azar se disponen sobre la pizarra, configurando una nueva obra totalmente distinta a la inicial.



Fig. 76. Participante colocando al azar un trozo de cartón sobre la pizarra.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 77. Obra final de los dos grupos.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 78. Obra final de los dos grupos.

Fotografía: Dara Alonso

6.6.5 UNIDAD DIDÁCTICA 5:

TALLER *Fotografías azuladas*

Llamamos “Fotografías Azuladas” a la técnica fotográfica de la cianotipia. La cianotipia es un proceso fotográfico temprano, introducido en 1842 por el astrónomo y químico inglés Sir John Frederick Willian Herschel (1792-1871). Con este proceso se obtienen imágenes de un intenso color azul prusia. El proceso es muy sencillo, admite cualquier soporte, excepto los metálicos, la fuente luminosa para la obtención de los positivos es los rayos UV y el revelador es el agua. No se necesita cuarto oscuro para su manipulación.

6.6.5.1 *Objetivos Didácticos*

- Identificar los elementos visuales de un objeto: forma, color, tamaño y volumen
- Experimentar con distintos materiales para conocer sus posibilidades y limitaciones de utilización.
- Realizar composiciones estáticas y dinámicas teniendo en cuenta los conceptos de equilibrio, proporción, escala y ritmo.
- Experimentar las posibilidades creativas de los espacios.
- Desarrollar la creatividad y la autonomía.
- Desarrollar una sensibilidad creciente para apreciar todo tipo de manifestaciones estéticas.
- Desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen la capacidad expresiva
- Potenciar la capacidad de observación.
- Trabajar con materiales naturales y/o reciclados
- Mostrar interés por buscar nuevas formas de expresión plástica.
- Participar en equipo y adaptarse a las opiniones de los compañeros.
- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado

6.6.5.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.5.3 *Metodología*

Trataremos de que sea activa y participativa que nos servirá como un valioso medio expresivo-comunicativo para conseguir los fines planteados y como medio de adquisición de nuevas técnicas y/o habilidades para los alumnos. La función del profesor será la de dinamizador del proceso de aprendizaje, dirigiendo y controlando, siendo creativo, favorecedor de la interacción entre los alumnos, en definitiva un maestro abierto al intercambio de experiencias y capaz de adaptarse a nuevas situaciones.

6.6.5.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Recursos audiovisuales (ordenador, proyector, ratón).
- Materiales varios para la realización de una cianotipia: botellas opacas, soporte (papel), objetos variados; Emulsión: Citrato férrico amónico (verde) y Ferricianuro potásico; Agua destilada (Cada solución guardada en botella opaca), Negativo (no es siempre necesario); Utensilios para la aplicación de la emulsión (como brochas); Cristal, metacrilato o prensa (optativo).
- Materiales naturales/reciclables.

6.6.5.5 *Actividades:*

ACTIVIDAD 1 (TEORÍA) 10'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
10'	Presentación de un power point con imágenes de cianotipias	Se proyectará un Power Point para que los alumnos vean imágenes de cianotipias. (Anexo 1)

ACTIVIDAD 2 (PROPUESTA PRÁCTICA) 15'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
15'	Recogida de Objetos	Se recogerán objetos del centro como utensilios de cocina, material escolar como lápices, tijeras, objetos de la naturaleza como hojas, todo lo que los alumnos quieran para formar su composición.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

ACTIVIDAD 3 (PROPUESTA PRÁCTICA) 2 h

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
10'	Realización de la cianotipia. Se prepara la emulsión	Solución A: <ul style="list-style-type: none">- 90gr Citrato férrico amónico- 250 ml Agua destilada Solución B: <ul style="list-style-type: none">- 50gr Ferricianuro potásico- 250 ml Agua destilada Guardar las soluciones en botellas opacas. Mezclar partes iguales de solución A y B justo antes de usarlas.
5'	Aplicación de la emulsión sobre el soporte	Aplicación con brocha de la emulsión sobre el soporte en una habitación donde no entre luz. Recubrimiento del soporte (parcial o total) La emulsión, una vez aplicada, es de color amarillo. Sabemos que la imagen está perfectamente expuesta, cuando la emulsión se vuelve de color azul-verdoso oscuro (primavera, otoño e invierno) ó gris claro (verano)
20'	Composición creativa de objetos sobre el soporte	Se colocan sobre el soporte cualquier material que encontremos por el centro.
20'	Exposición solar.	Se traslada el soporte al exterior del centro y se colocan sobre una mesa orientada hacia la luz solar. Se espera hasta 30 minutos dependiendo de la estación y de si el día está soleado o nublado) (Anexo 2)
20'	Lavado del soporte	Se retiran los objetos que hay encima del soporte el cual se introduce posteriormente en unas cubetas para su lavado.
20'	Secado	Se deja secar el soporte en un lugar donde corra el aire. (Anexo 3)

6.6.5.6 Evaluación:**a) Evaluación del Alumno:**

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Adquisición del conocimiento de una nueva técnica fotográfica como la cianotipia.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Motricidad fina a la hora de perfilar los contornos.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

b) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Presentación del power point de la actividad.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso de la cianotipia?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.5.7 Bibliografía específica

- Moreno, M^a C. (2002). *Técnicas fotográficas alternativas-nuevas tecnologías y sus posibles aplicaciones pedagógicas*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Moreno, M^a. C. (2011). *Técnicas fotográficas alternativas-nuevas tecnologías. Aplicaciones didácticas con Cianotipia*. Berlín (Alemania): Editorial Académica Española.

6.6.5.8 Anexos U.D. 5

Anexo 1. Presentación de Power Point con ejemplos de cianotipia.

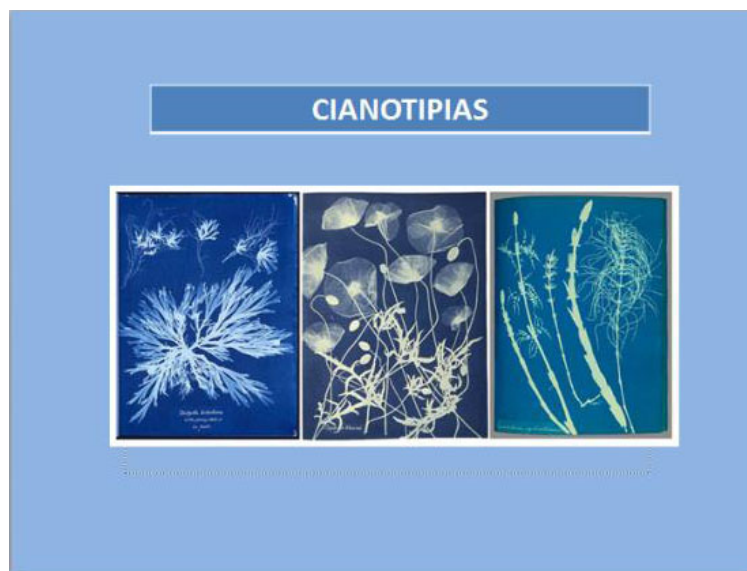


Fig. 79. Ejemplos de cianotipias

Fuente: google internet



Fig. 80. Ejemplos de cianotipias

Fuente: google internet

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Anexo 2. Se expone al sol el soporte impregnado del producto químico y con los objetos elegidos sobre él.



Fig. 81. Participantes exponiendo al sol sus cianotipias
Fotografía: Dara Alonso

Anexo 3. Resultado final

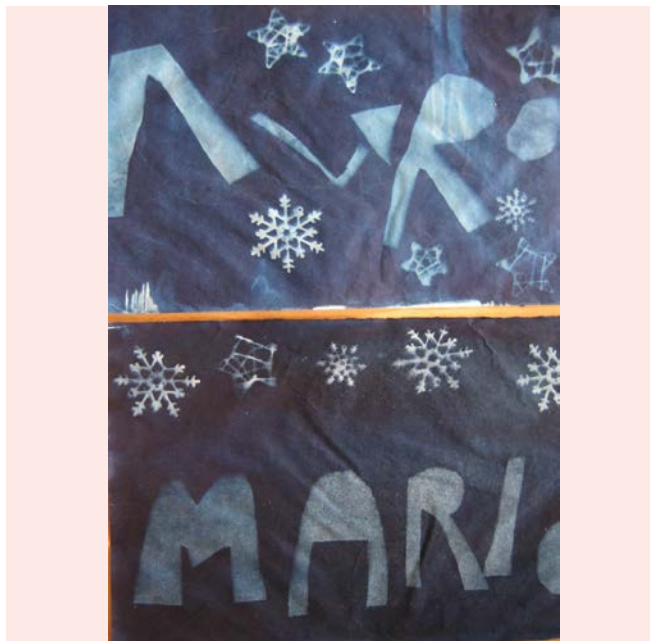


Fig. 82. Participante A y B. Álvaro, Mario
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 83. Participante C. Corazón
Fotografía: Dara Alonso



Fig.84. Participante D. Anónimo.
Fotografía: Dara Alonso



Fig.85. Participante E. Sara.
Fotografía: Dara Alonso

6.6.6 UNIDAD DIDÁCTICA 6:

TALLER *Naturaleza efímera*

El taller Land Art consiste en que los participantes a través de elementos naturales de la naturaleza creen una obra de arte tras la exposición de un power point en clase con imágenes de artistas que trabajaron esta tendencia de arte contemporáneo.

6.6.6.1 *Objetivos Didácticos:*

- Distinguir los diferentes materiales naturales con los que trabajan los artistas del Land Art
- Relacionar el arte con la naturaleza y el material que han palpado con las imágenes.
- Utilizar el sentido del tacto para identificar la textura de los materiales naturales.
- Recolectar material natural del jardín del centro.
- Desarrollar la creatividad y la autonomía.
- Realizar de composiciones estáticas y dinámicas teniendo en cuenta los conceptos de equilibrio, proporción, escala y ritmo.
- Diseñar una obra del Land Art con materiales naturales.
- Desarrollar una sensibilidad creciente para apreciar todo tipo de manifestaciones estéticas.
- Potenciar la capacidad de observación y experimentar las posibilidades creativas de los espacios.
- Aceptar el concepto de efímero como elemento intrínseco y de comprensión de la Naturaleza tras realizar la obra land art al deshacerla.
- Participar en equipo y adaptarse a las opiniones de los compañeros.

- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado

6.6.6.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.6.3 *Metodología*

La metodología será participativa y activa, en las que los alumnos conseguirán los objetivos a través de la cooperación y creatividad. Durante el proceso serán autónomos pero los debates se harán en conjunto.

Utilizar técnicas que permitan la colaboración entre los alumnos y la aportación de cada uno desde sus competencias reales, como el aprendizaje cooperativo o la enseñanza tutelada.

Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos, utilizando con frecuencia las preguntas para comprobar que aquellos que presentan mayores dificultades son capaces de entender lo que se les está exponiendo y para tener la seguridad de que saben lo que tienen que hacer y cómo han de realizarlo.

Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno.

6.6.6.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Recursos audiovisuales (ordenador, Proyector, ratón Cámara de fotos).
- Materiales naturales/reciclables.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

6.6.6.5 Actividades:

ACTIVIDAD 1 (PROPUESTA PRÁCTICA) 10'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
10'	Identificación de un material natural a través del tacto.	Se dispondrán sobre la mesa distintos materiales naturales como piedras, arena, tierra, palos, hojas, etc. Los alumnos con los ojos vendados utilizarán el sentido del tacto para identificar la textura de los materiales naturales y memorizar estas sensaciones que puedan servir de soporte o de idea para las actividades posteriores. (Anexo 1)

ACTIVIDAD 2 (PROPUESTA PRÁCTICA) 30'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
20'	Presentación de un Power Point.Exposición de imágenes del artistas del Land art	Se proyectarán imágenes de diferentes obras de artistas que trabajan con el Land Art, señalando los diferentes materiales naturales que han utilizado. (Anexo 2)
10'	Relación material-artista Land art.	De las imágenes que han visto los alumnos tendrán que seleccionar aquellas que se relacionen con los materiales naturales que estuvieron tocando con los ojos cerrados previamente. (Anexo 3)

ACTIVIDAD 3 (PROPUESTA PRÁCTICA) 80'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
15'	Recopilación de materiales naturales en el espacio exterior del centro.	Los alumnos saldrán a los jardines del centro en busca de materiales naturales: hojas, piedras, palos, ramas, flores, etc. que reunirán en una bolsa. (Anexo 4)
40'	Creación del land art	Una vez recopilado una gran cantidad de materiales naturales, tendrán que crear una obra de arte individual con ellos, colocándolos sobre la mesa, dando formas y elaborando desde la libertad y creatividad. (Anexo 5)
10'	Observar las obras y debatir	Conjuntamente habrá que adivinar o hablar acerca de lo que les sugiere la obra realizada de cada uno de los participantes.
5'	Fotografiar la obra	Una vez terminada la obra, cada alumno fotografiará la suya.

6.6.6.6 Evaluación:

d) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.

- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

e) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Presentación del power point de la actividad.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

f) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en la actividad?
 - ¿Han comprendido el proceso de una obra Land Art?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.6.7 Bibliografía específica

- Kastner, J. y Wallis, B. (2005). *Land art y arte medioambiental*. Londres: Thames & Hudson.
- Lailach, M. (2007). *Land Art*. Köln: Taschen.
- Pérez, O. (2011). *Land art en España*. Barcelona: Rubeo, D.L
- Raquejo, T. (2001). *Land art*. Madrid: Nerea.
- Tiberghien, G. (1993). *Land art*. París: Editions Carré.
- Tufnell, B. (2006). *Land art*. London: Tate publishing.

6.6.6.8 Anexos U.D.6

Anexo 1. Se palpan elementos naturales con los ojos vendados y se identifica qué es.



Fig. 86. Participante A palpando una hoja.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 87. Participante A palpando una hoja.
Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Anexo 2. Presentación de un Power Point con imágenes de obras de artistas del Land Art y otro de obras hechas con elementos naturales.



Fig. 88, 89 y 90. Imágenes de Long Richard, Robert Smithson y Andy Goldsworth.

Fuente: <http://www.wikilinks.fr/seleccion-de-land-art/?lang=es>



Fig. 91. Pez.

Fuente: <https://www.pinterest.com/ticymuseos/museo-de-land-art/>



Fig. 92. Ratón

Fuente: <https://itineratemas.wordpress.com/tag/land-art/>



Fig. 93. Lagartija.

Fuente: <https://es.pinterest.com/pin/422281189250082/>

Anexo 3. Se relaciona el material palpado con las obras proyectadas hechas del mismo material.



Fig. 94. Participante A relacionando el material que palpa con una obra hecha de ese material. (Ramas)
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 95. Participante A relacionando el material que palpa con una obra hecha de ese material. (Ramas)
Fotografía: Dara Alonso

Anexo 4. Obras finales de los participantes **Anexo 4.** Recolectar elementos naturales del jardín



Fig. 96. Participante recopilando elementos naturales del jardín para la creación de su obra.

Fotografía: Dara Alonso.

Anexo 5. Obras finales de los participantes



Fig. 97. Participante A. Flores.

Fotografía: Dara Alonso.



Fig. 98. Participante B. Casa.

Fotografía: Dara Alonso.



Fig. 99. Participante C. Corazón.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 100. Participante D. Sol y árbol.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 101. Participante E. Escorpión.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 102 Participante G. Anónimo.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 103. Participante F. Reloj de cuco.
Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 104 Participante H. Tren.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 105 Algunos participantes con sus obras.
Fotografía: Dara Alonso

6.6.7 UNIDAD DIDÁCTICA 7:

TALLER *Mandala*

Esta actividad se relaciona con la anterior en cuanto a que se va a trabajar con elementos naturales siguiendo el concepto de Land Art para realizar una mandala. Una mandala es un diagrama simbólico que en el budismo representa la evolución del universo respecto a un punto central. Se va a crear una mandala de grandes dimensiones trabajando en grupo.

6.6.7.1 *Objetivos Didácticos:*

- Distinguir los diferentes materiales naturales con los que trabajan los artistas del Land Art
- Recolectar material natural del jardín del centro.
- Desarrollar la creatividad y la autonomía.
- Realizar de composiciones estáticas y dinámicas teniendo en cuenta los conceptos de equilibrio, proporción, escala y ritmo.
- Diseñar una mandala con materiales naturales.

- Desarrollar una sensibilidad creciente para apreciar todo tipo de manifestaciones estéticas.
- Potenciar la capacidad de observación y experimentar las posibilidades creativas de los espacios.
- Participar en equipo y adaptarse a las opiniones de los compañeros.
- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado

6.6.7.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.7.3 *Metodología*

La metodología será activa, participativa y flexible; a través de la actividad con origen en el interés del alumnado, facilitándose la adquisición de aprendizajes significativos. Se procurará una atención personalizada intentando que en el trabajo del alumno adopte un rol en relación a su capacidad, sin primar la inteligencia lógico lingüística por encima de las demás y para orientar su proceso de aprendizaje y resolver sus dificultades.

Motivación: Promover el interés hacia los temas tratados y tareas realizadas, animando al alumnado a reflexionar sobre sus ideas y experiencias.

Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno.

6.6.7.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Recursos audiovisuales (ordenador, proyector, ratón, cámara de fotos).
- Materiales naturales/reciclables: hojas, ramas, flores, palos, piedras, etc.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

6.6.7.5 Actividades:

ACTIVIDAD 1 (PROPUESTA TEÓRICA) 20'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
20'	Presentación de un Power Point. Exposición de ejemplos de mandalas hechas con objetos naturales.	Se proyectan imágenes de diferentes mandalas hechas con objetos naturales. (Anexo 1) Los alumnos deben identificar y señalar con qué objeto natural está realizado.

ACTIVIDAD 2 (PROPUESTA PRÁCTICA) 60'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
10'	Recopilación de elementos naturales en el jardín del Centro.	A través de diferentes elementos naturales diseñar un mandala. Recolectar elementos naturales del jardín. (Anexo 2)
50'	Realización de un mandala	Ordenar los elementos naturales recopilados en la mesa. Amontonando las piedras con las piedras, los palos con los palos, etc. (Anexo 3) . Colocación de los elementos naturales sobre la mesa creando el mandala. (Anexo 4) .

ACTIVIDAD 3 (PROPUESTA PRÁCTICA) 30´

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
20´	Realización de un mandala individual.	Con los elementos del mandala anterior cada participante hará su propio mandala a su gusto y criterio propio. (Anexo 5)
10´	Limpiar y recoger	Recoger los elementos naturales una vez terminada la obra en bolsas. (Anexo 6). Devolver los elementos al jardín. (Anexo 7)

6.6.7.6 Evaluación:

a) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo.

- Elaboración de relaciones positivas.

b) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Presentación del power point de la actividad.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso para realizar un mandala?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.7.8 Bibliografía específica

- Copony, Heita. (2003). *El misterio de los mandalas*. Málaga: Editorial Sirio.
- Fioravanti, Celina. (2006). *Mandalas: 32 caminos de sabiduría*. Madrid: Pluralsingular Ediciones S. L.

6.6.7.9 Anexos U.D. 7.

Anexo 1. Proyección de mandalas realizadas con elementos naturales



Fig. 106. Mandala con hojas

Fuente:<http://www.concienciaeco.com/2014/09/18/arte-hecho-por-ninos-con-materiales-de-la-naturaleza/>



Fig. 107. Mandala con hojas

Fuente:<http://mandalas-autodescubrimiento.blogspot.mx/2014/10/mandalas-naturales.htm>

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 108. Mandala con flores.

Fuente: <http://ikusibatusi.blogspot.mx/2013/06/mandalas-de-flores-naturales.html>



Fig. 109. Mandala con pétalos.

Fuente: <https://www.pinterest.com/flanelletje/mandala-min%C3%A9ral-land-art/>



Fig.110. Mandala con hojas.

Fuente: http://ioni-onemandalaperday.blogspot.mx/2013_02_01_archive.html



Fig.111. Mandala con piñas.

Fuente: <https://www.pinterest.com/flanelletje/mandala-min%C3%A9ral-land-art/>

Anexo 2. Recolección de elementos naturales

Fig.112. Participantes recogiendo piedras elementos naturales del jardín.

Fotografía: Dara Alonso



Fig.113. Educadora con los alumnos recogiendo elementos naturales para la obra del jardín.

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 3. Ordenar los elementos naturales sobre la mesa

Fig. 114. Participantes con los elementos naturales agrupados en diferentes montones.

Fotografía: Dara Alonso.

Anexo 4. Creación del mandala en grupo.



Fig. 115. Participante A colocando sus elementos en el mandala.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 116. Participante A colocando sus elementos en el mandala.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 117. Participante D aportando más elementos.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 118. Participante E y B trabajando el mandala.
Fotografía: Dara Alonso



Fig.119. Participante B concluyendo el mandala.
Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 120. Todos los participantes y la educadora orgullosos con la obra final.

Fotografía: Amia Alonso Arana

Anexo 5. Creación de un mandala de forma individual.



Fig. 121. Participantes trabajando en la creación de su propio mandala.

Fotografía: Dara Alonso



Fig 122 y 123. Participantes con sus mandalas. **Fotografía:** Dara Alonso

Anexo 6. Recoger los elementos naturales en bolsas



Fig. 124 y 125. Participantes recogiendo los materiales en bolsas.

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 7. Regresar los elementos naturales al jardín.



Fig.126 y 127. Participantes devolviendo los elementos usados en el mandala al jardín.

Fotografía: Dara Alonso

6.6.8 UNIDAD DIDÁCTICA 8:

TALLER *Descubriendo el Prado*

Esta unidad consiste en conocer obras de grandes artistas del Museo del Prado de Madrid, la visita al mismo y la realización de una obra artística en relación a él. El objetivo principal de esta unidad es preparar a personas con capacidades diversas en una formación teórica y práctica para su integración en la comunidad a través del mundo del arte y la cultura.

6.6.8.1 *Objetivos Didácticos:*

- Identificar las señales propias de un museo (no pasar, no comer, no fumar).
- Relacionar y asociar conocimientos aprendidos en clase, buscar afinidades con el mundo que les rodea y profundizar a la hora de observar las obras.
- Reconocer en el museo las obras que vimos el día anterior en las diapositivas en clase.
- Desarrollar su autonomía e independencia al enfrentarse a nuevas situaciones fuera de su contexto habitual (comprar ticket de tren y del museo, resolución de problemas)
- Desarrollar sus habilidades sociales y personales al incrementar su nivel cultural, su conocimiento del arte, su desarrollo emocional y la adquisición de mayores habilidades en el desenvolvimiento de la vida cotidiana.
- Activar la memoria individual, con sus recuerdos y olvidos, reconstruyendo el pasado de acuerdo a las diversas interpretaciones que se realizan de un mismo objeto.
- Localizar las obras que vimos en clase en el museo.
- Potenciar la memoria.
- Mostrar interés y apreciar las obras del museo.
- Comportarse adecuadamente en un lugar público.
- Prestar atención a la educadora y respetar las normas del museo.

6.6.8.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.8.3 *Metodología*

La forma de trabajo y de comunicación debe ser dialogante y motivadora, siempre contando con cada una de las opiniones de los participantes ya que todas son válidas.

La información que brindemos debe ser certera, clara y precisa. Debemos llamar por su nombre a las cosas aunque nos parezca muy difícil; la solución es siempre explicar su significado de una manera sencilla haciendo comprensible los conceptos que nos hemos propuesto enseñar.

Ser ordenado en los conocimientos que quiero transmitir. Partir de lo general a lo particular. Ejemplificar los conceptos que enseñamos.

Utilizar dinámicas que relacionen al tema con los usuarios y sus propias experiencias.

Preguntar por ejemplo: ¿alguno de vosotros conoce el Museo del Prado? ¿Cómo es?

¿Qué contiene? Esto además ayudará a conocer el punto de partida del educador.

La metodología será activa, participativa y flexible; a través de la actividad con origen en el interés del alumnado, facilitándose la adquisición de aprendizajes significativos. Se procurará una atención individualizada intentando que en el trabajo del alumno adopte un rol en relación a su capacidad, sin primar la inteligencia lógico lingüística por encima de las demás.

6.6.8.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Recursos audiovisuales (ordenador, proyector, ratón).
- Imágenes de obras del Museo del Prado; Mapa del Museo; Fotocopia del cuadro de Van der Weyden; Lápices de colores; Sacapuntas; Goma de borrar.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

6.6.8.5 Actividades

ACTIVIDAD 1 (TEÓRICA) 1 h

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
1 hora	Presentación de Power Point y explicación de algunas obras del Museo del Prado.	Desarrollo: Presentación de un power point donde se proyectan imágenes del Museo del Prado: del exterior del edificio, de las normas del museo y la exposición de cinco obras: El caballero de la mano en el pecho, el descendimiento de Van der Weyden, La fragua de Vulcano, Hipómenes y Atlanta y la escultura de la Venus del delfín. Explicación de cada obra, su composición, significado y expresión de los personajes. (Anexo 1) Preguntarnos si el grupo está familiarizado con conceptos básicos como qué es un Museo, una obra de arte...

ACTIVIDAD 2 (PROPUESTA PRÁCTICA) 4 h

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
4 horas	Visita al Museo del Prado	Visita al Museo del Prado: observación de las obras de arte que se han visto en clase el día anterior, en el museo, in situ; diálogo entre las obras y los participantes en las que el educador realiza el rol de moderador.

ACTIVIDAD 3 (PROPUESTA PRÁCTICA) 1 h

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
20'	Reconocer las pinturas que vimos en el Museo	Se repasa de nuevo las obras vistas en el museo dejando que los alumnos identifiquen de qué obras se tratan.
40'	Proyectar la imagen del Descendimiento de Van der Weyden y memorizar los colores de las vestimentas de los personajes.	Se proyecta la imagen del Descendimiento de Van der Weyden y se le indica a los alumnos que memoricen los colores de los trajes de los personajes. Posteriormente se quita la imagen y se les da una fotocopia en blanco y negro de la obra teniendo que colorear las figuras con los colores reales que tiene la pintura. (Anexo 2).

6.6.8.6 Evaluación:

a) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- El interés por visitar el Museo del Prado.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Percepción, memoria y atención durante la explicación de las obras del Museo.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

b) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Presentación del power point de la actividad.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en las actividades?
 - ¿Han participado activamente de la experiencia?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.8.7 Bibliografía específica

- Álvarez Martín, Celia. (2006). *Grandes museos del Mundo, el Prado*. Vitoria, España: Editorial Dastin Export.
- Buendía, José Rogelio. (1994). *El Prado, colecciones de pintura*. Bonn, Alemania: Editorial Lunweg.
- García Sánchez, L. (1992). *Museo del Prado*. Barcelona, España: Susaeta Ediciones.

6.6.8.8 Anexos U.D.8

Anexo 1. Proyección de imágenes de normas y obras del Museo del Prado.



NORMAS



Fig. 128 y 129. Museo del Prado y Normas **Fuente:** Centro Ocupacional El Trébol Las Rozas

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig.130. Descendimiento de la cruz de Roger Van der Weyden. (1435)

Fuente: <http://www.tuitearte.es/descendimiento-cruz-van-der-weyden/>



Fig.131. La fragua de Vulcano. (1630)

Fuente: <https://sindromedestendhal.wordpress.com/2008/01/08/la-fragua-de-vulcano/>



Fig.132. El caballero de la mano en el pecho. (1580).

Fuente: <http://arte.laguia2000.com/pintura/1048>



Fig.133. Hipómenes y Atalanta. (1612)

Fuente: <http://www.abc.es/espana/20140830/abc-leonas-congreso-diputados-201408291653.html>

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Anexo 2. Dando color a la fotocopia del cuadro del “Descendimiento de la cruz” de Van der Weyden.



Fig.134 Participantes dando el color correspondiente a las figuras del cuadro en papel

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 135. Participantes enseñando sus dibujos pintados.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 136. Participante enseñando su dibujo pintado.

Fotografía: Dara Alonso

6.6.9 UNIDAD DIDÁCTICA 9:

TALLER *Embarrarte*

Este taller consiste en la creación de una escultura con barro en donde el alumno se va a expresar creando volúmenes y conformando espacios. Una vez terminada la obra, se dejará secar y se pintará al gusto de cada participante.

6.6.9.1 *Objetivos Didácticos:*

- Identificar los elementos visuales de un objeto: forma, color, tamaño y volumen
- Experimentar con un nuevo material, el barro y con todas las posibilidades que ofrece: textura, temperatura y maleabilidad.
- Ejecutar una obra tridimensional con sus manos.
- Desarrollar la imaginación y el concepto de la estética.

- Establecer procesos creativos tanto en la configuración de una forma como de la composición/aplicación del color bajo su autodeterminación.
- Adquirir conciencia de sus posibilidades con las manos.
- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase
- Participar en equipo y adaptarse a las opiniones de los compañeros.
- Aceptar positivamente los hábitos relacionados con recoger y limpiar la clase.

6.6.9.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.9.3 *Metodología*

La metodología será activa, participativa y flexible; a través de la actividad con origen en el interés del alumnado, facilitándose la adquisición de aprendizajes significativos. Se procurará una atención individualizada intentando que en el trabajo del alumno adopte un rol en relación a su capacidad, sin primar la inteligencia lógico lingüística por encima de las demás.

Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno.

6.6.9.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Materiales varios para la realización de una escultura de barro: barro, estecas de madera, Pinceles, Acrílicos, Bote de agua.

6.6.9.5 Actividades

ACTIVIDAD 1 (PROPUESTA PRÁCTICA) 60'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
--------	-----------	------------

60'	Moldear una obra en barro. Tema libre.	En el centro de la mesa se dispone un bloque de barro y estecas para modelar. Se reparte a cada alumno un trozo de barro para trabajar. En primer lugar el alumno amasa su trozo de barro para sentir su textura, su elasticidad, y para conocer este material que es nuevo para muchos de ellos. El tema es totalmente libre. Posteriormente cada uno modela su figura. El trabajo se realizará mediante un método constructivo y aditivo de construcción. (Anexo 1)
-----	---	--

ACTIVIDAD 3 (PROPUESTA PRÁCTICA) 30'

TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
--------	-----------	------------

30'	Pintar las figuras de barro.	Tras el secado de la obra (al día siguiente) se procede a pintarla de manera libre. Metodología centrada en la persona: a partir de los intereses y las necesidades de cada participante, se adapta la actividad a ellos y al tiempo de cada uno. (Anexo 2)
-----	------------------------------	---

6.6.9.6 *Evaluación*

d) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Adquisición del conocimiento de la escultura como una nueva técnica artística para su expresión.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Composición en el espacio.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

e) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

f) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en las actividades?
 - ¿Han comprendido el proceso de moldear con barro, dejar secar para luego pintar?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.9.7 Bibliografía específica:

- Midgley, Barry. (1993). *Escultura, modelado y cerámica: técnicas y materiales*. Madrid: Tursen Hermann Blume Ediciones.
- Peterson, S & Peterson, J. (2003). *Trabajar el barro*. Barcelona: Blume.
- Heraud, R. (2001). *Hecho de barro*. Lima: Universidad inca Garcilaso de la Vega

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

6.6.9.8 Anexos U.D.9

Anexo 1. Moldear una obra en barro.



Fig. 137. Participante A moldeando su obra.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 138. Participante B moldeando su obra.
Fotografía: Dara Alonso

Anexo 2. Pintar las figuras de barro

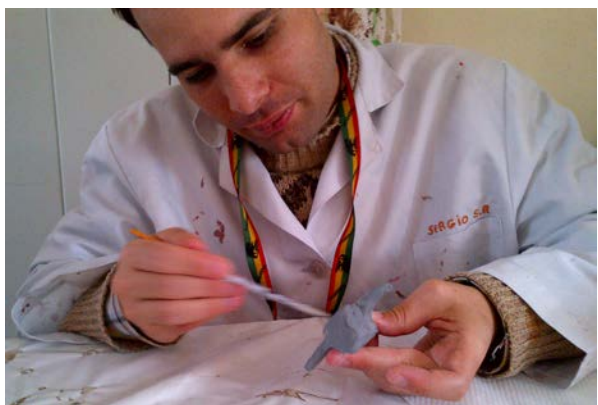


Fig. 139. Participante C pintando su escultura.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 140. Participante D pintando su escultura.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 141 Participante F dando color a sus figuras.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 142. Participante D dando color a sus figuras.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 143. Esculturas concluidas de los participantes.
Fotografía: Dara Alonso



Fig.144. Participantes enseñando sus obras.
Fotografía: Dara Alonso

6.6.10 UNIDAD DIDÁCTICA 10:

TALLER *Pez relleno de colores*

Consiste en la realización de una escultura contemporánea que se caracteriza por la heterogeneidad de conceptos, materiales y procesos técnicos, que conforma un horizonte creativo de gran libertad, donde todo puede ser posible. Se va a realizar un pez en grandes dimensiones con una estructura de alambre que posteriormente se decorará con hilos, lanas, botones y elementos cotidianos variados. La finalidad es conseguir un objeto expresivo que transmita información al observador.

6.6.10.1 *Objetivos Didácticos:*

- Identificar los materiales y elementos plásticos como un recurso básico de expresión en el lenguaje visual.
- Trabajar con objetos familiares como los botones, hilos y lanas para crear una obra escultórica.
- Desarrollar la creatividad e imaginación para la construcción de una escultura en grandes dimensiones cuya decoración será la resultante de la expresión y comunicación de los participantes.
- Desarrollar las destrezas manuales y la psicomotricidad.
- Participar en equipo y adaptarse a las opiniones de los compañeros.
- Colaborar de forma espontánea en los aspectos organizativos de la clase.
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado

6.6.10.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.10.3 *Metodología*

Se proporcionarán estrategias que favorezcan el autoaprendizaje. Utilizaremos la observación, la estimulación sensorial, la manipulación de los objetos, y otras técnicas que son especialmente

relevantes para los alumnos. Las estrategias que llevemos a cabo para motivarles se han de centrar en la creación de situaciones que conecten con sus intereses y expectativas, partiendo de sus propias experiencias.

6.6.10.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Materiales varios para la realización de una escultura: alambre, botones, hilos, lanas, objetos decorativos, tijeras.

6.6.10.5 *Actividades*

ACTIVIDAD 1 (PROPUESTA PRÁCTICA) 90'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
90'	Realización de una estructura en alambre en grupo. Decoración de la estructura en grupo.	Se trabajará una escultura con conceptos totalmente opuestos al barro, empleando una estructura de alambre y se usarán elementos cotidianos como botones e hilos para dar color. Se realizará una estructura en alambre de un pez en grandes dimensiones. (Anexo 1) . Se procederá a decorarla con hilos, lana, botones y elementos decorativos. (Anexo 2) .

6.6.10.6 *Evaluación*

a) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Composición en el espacio.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

b) **Evaluación del Profesor:**

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Grado de accesibilidad del profesor
- Respeto y aceptación hacia los demás
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso para la realización de la escultura?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.10.7 Bibliografía específica

- VV.AA. (2006). *El siglo XX. Arte contemporáneo*. Barcelona: Editorial Electa.
- VV.AA. (2005). *Arte del siglo xx. Pintura, escultura, nuevos medios, fotografía* (2 vols.). España: Editorial Taschen

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

6.6.10.8 Anexos U.D.10

Anexo 1. Realización de una estructura metálica, en alambre, de un pez.



Fig. 145. Participante haciendo la estructura metálica del pez.

Fotografía: Dara Alonso



Fig.147. Estructura metálica concluida.

Fotografía: Dara Alonso.



Fig. 146. Participante A, B y C haciendo la estructura metálica del pez.

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 2. Decorar la estructura metálica con elementos decorativos

Fig. 148. Participante B añadiendo elementos decorativos a la estructura metálica del pez.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 149. Participante B añadiendo elementos decorativos a la estructura metálica del pez.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 150. Participante enseñando con orgullo la obra terminada.

Fotografía: Dara Alonso

6.6.11 UNIDAD DIDÁCTICA 11:

TALLER *Cápsulas de café*

Este taller consiste en la realización de un collage con los materiales con los que los participantes está habituados a trabajar en el taller de manipulados. Se irá conformando la obra mediante cápsulas de café, lanas, alambres, etc, convirtiendo la obra final en un collage abstracto.

6.6.11.1 *Objetivos*

- Identificar los materiales con los que se realizará el proceso creativo.
- Desarrollar habilidades motrices finas.
- Desarrollar la creatividad, la imaginación y la autonomía.
- Desarrollar una sensibilidad creciente para apreciar todo tipo de manifestaciones estéticas.
- Desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen la capacidad expresiva.
- Experimentar las posibilidades creativas de los espacios.
- Experimentar actitudes y emociones positivas en la práctica: alegría, interés, motivación, entusiasmo, orgullo
- Reproducir la experiencia con autonomía propia.
- Exponer en público el trabajo realizado y debatirlo con las personas del centro.
- Comunicar ideas, pensamientos y sentimientos a partir de producciones plásticas
- Participar en equipo, adaptarse a las opiniones de los compañeros y respetar las obras de los compañeros.
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado.

6.6.11.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.11.3 *Metodología*

Metodología activa, participativa y globalizada partiendo en todo momento de las características, intereses y necesidades individuales y del grupo, lo que favorecerá la consecución de los objetivos planteados y un desarrollo dinámico y lúdico.

6.6.11.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional. Con espacio suficiente para el giro de las sillas de ruedas.
- Mesa de trabajo adaptada (altura adecuada para PDF).
- Materiales varios para la realización de una obra abstracta: cápsulas de café, hilo metálico, cartulina, silicona, tijeras, etc.

6.6.11.5 *Actividades*

ACTIVIDAD 1 (PROPUESTA PRÁCTICA) 1 h y 50'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
10'	Explicación de la actividad.	La educadora explica lo que se va a hacer: un collage con objetos del aula de manipulados.
90'	Recolección de cápsulas de café y objetos varios.	Cada participante va a recopilar las cápsulas de café que quiera en una cajita y material con el que se trabaja en el aula de manipulados del Centro. (Anexo 1)
90'	Creación de la obra	Los participantes dispondrán las capsulas y objetos sobre la cartulina libremente. Se pegan con silicona. (Anexo 2)

6.6.11.6 *Evaluación*

a) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Composición en el espacio.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.
- Manifiesta una actitud de curiosidad e indagación

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.

b) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Grado de accesibilidad del profesor
- Integración en el grupo y organización para el reparto del trabajo.

- Respeto y aceptación hacia los demás
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

c) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso para la realización de una obra abstracta?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.11.7 Bibliografía específica

- De Micheli, M. (2006). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Editorial Alianza
- Calvo Serraller, F. (2014). *El arte contemporáneo*. Barcelona: Taurus.

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

6.6.11.8 *Anexos U.D.11*

Anexo 1. Recolección de cápsulas de café y objetos varios.



Fig.151. Participante seleccionando las cápsulas para la obra

Fotografía: Dara Alonso

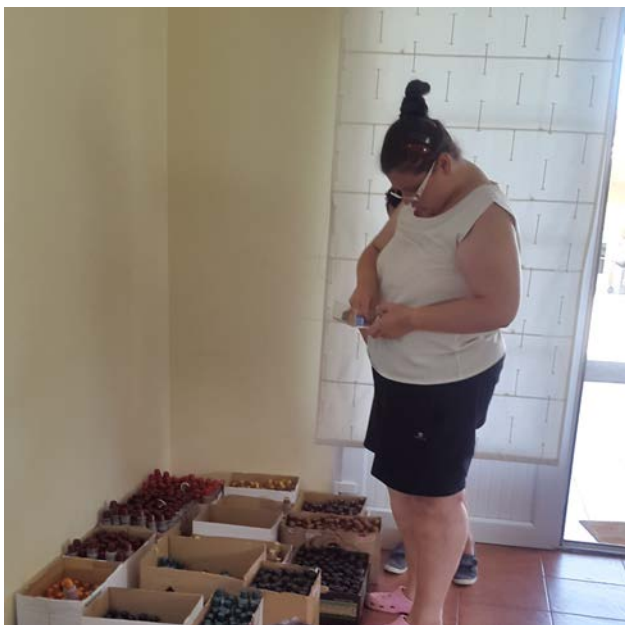


Fig.152. Participante seleccionando las cápsulas para la obra

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 153.. Participantes comenzando el collage.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 154.. Participante comenzando el collage.
Fotografía: Dara Alonso

Anexo 2. Pegar las piezas y objetos seleccionados en la cartulina.



Fig. 155 y 156. Participantes disponiendo las cápsulas sobre el soporte.
Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig. 157 y 158. Participantes concluyendo el collage.
Fotografía: Dara Alonso.



Fig. 159. La obra final
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 160. La obra final
Fotografía: Amaia Alonso

6.6.12 UNIDAD DIDÁCTICA 12:

TALLER *Mi ciudad*

Consiste en la realización de una maqueta de una ciudad con sus edificios más emblemáticos. Para la realización de los edificios se van a utilizar cajas recicladas de medicamentos. Una vez conformado los edificios, se pintará cada uno de ellos al gusto de los participantes, dibujando puertas y ventanas y escribiendo el nombre del edificio que se trata. Finalmente se decora la maqueta con jardines y farolas propias de la ciudad.

6.6.12.1 *Objetivos*

- Identificación y descripción de diferentes tipos de estructuras y los elementos que las forman.
- Distinguir los edificios más importantes de una ciudad.
- Identificar los materiales con los que se realizará el proceso creativo.
- Desarrollar habilidades motrices finas.
- Construir estructuras y comprobar la estabilidad y resistencia obtenida con ellas.
- Construir estructuras empleando objetos cotidianos como cajas de cartón de medicinas y de reciclado, que posteriormente formarán parte funcional de un proyecto más complejo.
- Desarrollar la creatividad, la imaginación y la autonomía.
- Desarrollar una sensibilidad creciente para apreciar todo tipo de manifestaciones estéticas.
- Desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen la capacidad expresiva.
- Experimentar las posibilidades creativas de los espacios.
- Experimentar actitudes y emociones positivas en la práctica: alegría, interés, motivación, entusiasmo, orgullo
- Reproducir la experiencia con autonomía propia.

- Exponer en público el trabajo realizado y debatirlo con las personas del centro.
- Comunicar ideas, pensamientos y sentimientos a partir de producciones plásticas
- Participar en equipo, adaptarse a las opiniones de los compañeros y respetar las obras de los compañeros.
- Cuidar, ordenar y limpiar el material empleado.

6.6.12.2 *Contenidos*

Incluidos en el desarrollo propio de la unidad didáctica.

6.6.12.3 *Metodología*

Para aprender, los alumnos deben de reconocer las dificultades y los errores que cometen durante el proceso de aprendizaje cuyo objetivo es poder superarlo y llegar al aprendizaje de la autorregulación. Uno de los instrumentos de los que disponemos para lograrlo es la gestión del aula mediante la estrategia de grupos de trabajo cooperativo, esto permitirá a los participantes a estar integrados en un grupo, valorando las diferencias individuales y que los alumnos conozcan al resto como unos más entre ellos.

6.6.12.4 *Materiales y medios*

- Aula adaptada para personas con diversidad funcional, con espacio suficiente para circular.
- Mesa de trabajo adaptada (a la altura adecuada para las PDF).
- Materiales reciclados varios para la construcción de una maqueta de una ciudad: cajas recicladas de medicinas, tijeras, pegamento, pinturas, cartulina, lápices.

6.6.12.5 Actividades

ACTIVIDAD 1 (PROPUESTA PRÁCTICA) 1 h y 40'		
TIEMPO	ACTIVIDAD	DESARROLLO
20'	Explicación de la actividad	La educadora formula un cuestionario a los alumnos sobre la ciudad y los edificios más importantes que tiene. (Anexo 1)
70'	Realización de una maqueta de una ciudad	<p>Se dibujan las calles en una cartulina. (Anexo 2)</p> <p>Se recogen todas las cajas de cartón de medicinas, zapatos y cualquier caja pequeña que sirva para edificar la ciudad y se ponen sobre la mesa de trabajo. (Anexo 3)</p> <p>Se desmontan las cajas, se les da la vuelta y se vuelven a pegar por los bordes para convertirlas en edificios. (Anexo 4)</p> <p>Se pintan las cajas y se trazan en ellas con ayuda de unos plumones de colores las puertas y ventanas de casas y edificios; (Anexo 5)</p> <p>Se le pone con rotulador el nombre a cada edificio. (Anexo 6)</p> <p>Se agrupan las cajas en bloques que vendrán a ser las cuerdas del barrio, se organizan en espacios separados por calles y avenidas, sin olvidar dejar algunos espacios para los parques. Se pega cada caja entre las calles formándose la ciudad. (Anexo 7)</p> <p>Se pintan jardines en los espacios que quedaron vacíos y se colocan farolas y arbolitos hechos con papel. (Anexo 8)</p>
10'	Limpiar y recoger.	Se recoge y limpia el aula. (Anexo 9)

6.6.12.6 *Evaluación*

d) Evaluación del Alumno:

Nivel individual:

- No se valorará la calidad de los trabajos entregados pero sí el interés por las actividades.
- Valoración de la actitud y el comportamiento: conducta positiva o disruptiva.
- Imaginación, creatividad y expresión en la realización de la actividad.
- Motivación, autonomía y autodeterminación durante el proceso creativo.
- Composición en el espacio.
- Manejo de los materiales y la limpieza tras su uso.
- Reconoce las estructuras que identifican a un país o una ciudad.
- Identifica los distintos tipos de estructuras.
- Realiza de forma correcta y con precisión perfiles con diferentes materiales (papel, cajas de cartón, pajitas de refresco, etc)
- Es capaz de construir estructuras resistentes y estables.
- Trabaja de forma autónoma asumiendo decisiones durante el desarrollo del proyecto.
- Manifiesta una actitud de curiosidad e indagación

Nivel en grupo

- Integración y participación activa en el grupo.
- Respeto y aceptación hacia los demás.
- Aceptación de propuestas de los componentes del grupo

Elaboración de relaciones positivas.

e) Evaluación del Profesor:

- La explicación del profesor ha sido clara.
- Contenido de las explicaciones.
- Metodología usada por el profesor.
- Elaboración de relaciones positivas.
- Apoyos personalizados a cada participante.

f) Evaluación de la Unidad didáctica:

- Se valorará si la unidad didáctica está acorde con la programación.
- Se examinará si los tiempos han sido correctos o se ha prescindido o necesitado más tiempo para la realización de las actividades.
- Se estudiará si ha habido demasiado contenido o se ha quedado corto en las actividades.
- Nos haremos preguntas tales como:
 - ¿Hay coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y evaluación?
 - ¿Han querido participar los alumnos en el taller?
 - ¿Han comprendido el proceso para la realización de una ciudad?
 - ¿Han sido creativos?
 - ¿Ha surgido algún problema no previsto?
 - ¿Ha resultado adecuado el material utilizado?
 - ¿Ha despertado interés en los alumnos?
 - ¿Les ha gustado la actividad y ha resultado didáctica?

6.6.12.7 *Bibliografía específica*

- Martín Roig, Gabriel. (2007). *Arte para niños*. Barcelona: Parramón.
- Nuere, S. & Moreno, M^aC. (2012). *Arte, juego y creatividad*. Madrid: Eneida.

6.6.12.8 *Anexos U.D.12*

Anexo 1. Cuestionario sobre la ciudad

- ¿Cuál es el nombre de vuestra ciudad?
- ¿Vivís en el centro o en las afueras?
- ¿Hay jardines cerca de vuestra casa?
- ¿Qué edificios hay alrededor?
- ¿Qué edificios hay en el centro de una ciudad?
- ¿Quién ha ido a la farmacia, cine, iglesia, restaurante, correos, panadería, librería, banco, gasolinera, etc.?

Anexo 2. Se dibujan las líneas principales de la ciudad en una cartulina



Fig. 161. Participantes dibujando sobre la cartulina las líneas de la ciudad.

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 3. Se disponen las cajas reciclables sobre la mesa.



Fig.162. Participantes con cajas de cartón y de medicinas dispuestas sobre la mesa
Fotografía: Dara Alonso

Anexo 4. Dar la vuelta a las cajas para transformarlas en edificios



Fig. 163. Participantes dándole la vuelta a las cajas y pegando los bordes para crear los edificios.
Fotografía: Dara Alonso



Fig. 164. Participantes dándole la vuelta a las cajas y pegando los bordes para crear los edificios.
Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Anexo 5. Se pintan las cajas de los edificios para dar color a la ciudad.



Fig. 165. La educadora pintando una caja a modo de ejemplo.

Fotografía: Amia Alonso Arana.



Fig. 166. Participantes pintando los edificios del color que eligieron (autodeterminación).

Fotografía: Dara Alonso



Fig.167. Participantes pintando los edificios del color que eligieron (autodeterminación).

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 6. Se le pone el nombre a cada edificio



Fig.168. Participante escribiendo el nombre en su edificio.

Fotografía: Dara Alonso

Anexo 7. Se colocan y pegan los edificios en la cartulina..



Fig.169. Pegando los edificios sobre la maqueta.

Fotografía: Dara Alonso

6. MARCO PRÁCTICO

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA



Fig.170. Pegando los edificios sobre la maqueta.
Fotografía: Dara Alonso



Fig.171. Participante orgulloso enseñando la ciudad.
Fotografía: Dara Alonso

Anexo 8. Se pintan jardines y se colocan arbolitos hechos de papel.



Fig.172. Dibujando los jardines de la ciudad.
Fotografía: Dara Alonso

Anexo 9. Limpiar y ordenar el aula.



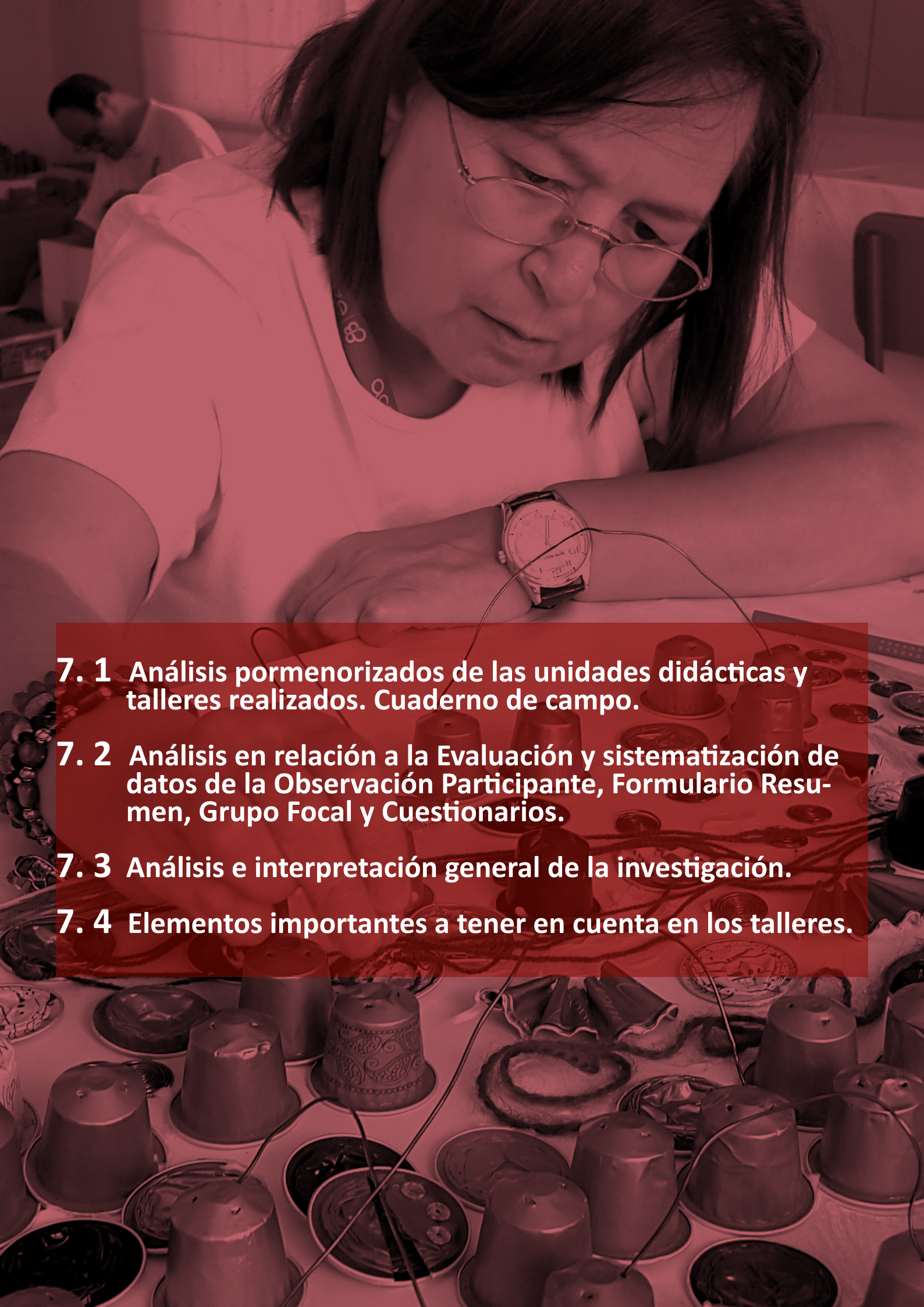
Fig.173. Dibujando los jardines de la ciudad.
Fotografía: Dara Alonso



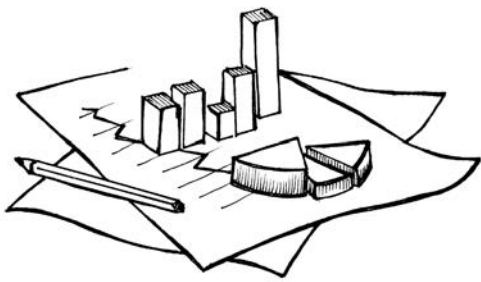
Fig. 174. Participante colaborando en la limpieza de la mesa de trabajo.
Fotografía: Dara Alonso

Cap 7

ANÁLISIS DE RESULTADOS



- 7. 1** Análisis pormenorizados de las unidades didácticas y talleres realizados. Cuaderno de campo.
- 7. 2** Análisis en relación a la Evaluación y sistematización de datos de la Observación Participante, Formulario Resumen, Grupo Focal y Cuestionarios.
- 7. 3** Análisis e interpretación general de la investigación.
- 7. 4** Elementos importantes a tener en cuenta en los talleres.



7. ANÁLISIS PORMENORIZADOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y TALLERES REALIZADOS. CUADERNO DE CAMPO

Como ya se ha mencionado en este trabajo, la metodología que hemos llevado a cabo desde un principio ha sido de observación participante, en la que se han ido registrando diariamente en un cuaderno de campo todos los acontecimientos tanto positivos como negativos que se han producido durante las clases. En este cuaderno hemos ido anotando una valoración final de cada taller realizado y esta valoración se ha llevado a cabo en función de las nueve categorías que establecimos como guía valorativa de cada taller y en función de mejorar la calidad de vida de los participantes: autodeterminación, aspectos cognitivos, habilidades motrices, habilidades sociales, comunicación/expresión, autonomía, autoestima, creatividad y motivación.

Por otro lado, para la recogida de datos se realizó un formulario resumen (**Anexo 3**) acerca de cada alumno que la educadora-investigadora fue completando al terminar cada sesión. Además se fue apuntando una pequeña descripción sobre las actitudes y reacciones observadas de cada miembro y unas consideraciones sobre el grupo que había participado en el taller.

A continuación se va a desarrollar el proceso creativo y la valoración de cada taller en función de lo mencionado:

7.1.1 U.D. 1. Taller de Monotipia: *Sorpresa instantánea*

Proceso creativo:

Una vez dispuesto sobre la mesa el material de la monotipia y haberles explicado en qué consistía la sesión, los resultados fueron los siguientes:

La inmediatez, el factor sorpresa y el componente lúdico que conlleva esta técnica, permitió que todos los alumnos quisieran participar.

Se realizó la actividad una segunda vez sin la ayuda de la maestra para asentar los conocimientos, lo cual el resultado fue muy positivo.

La sesión concluye con la exposición de las obras en el pasillo del Centro.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Valoración:

- Autodeterminación: gracias a que fue un ejercicio libre, los participantes eligieron por sí mismos el tema que dibujar.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (técnica desconocida para ellos y dibujar algo a ciegas ya que tienen que plasmar una idea sobre un papel en blanco sin poder ver el resultado hasta el final) y lo solucionaron con éxito. Juegan con el espacio y las formas.
- Habilidades motrices: la facilidad de la técnica permitió que los alumnos con más limitaciones funcionales pudieran hacer su obra. El uso del rodillo y el uso de sus dedos para dibujar desarrolló sus habilidades psicomotoras finas, en concreto la coordinación manual.
- Habilidades sociales: no se produjeron conductas disruptivas, por el contrario, el entusiasmo y la alegría estuvieron presentes durante toda la sesión lo que favoreció la participación en grupo y el respeto hacia las obras de los compañeros. El factor sorpresa de esta técnica permitió que los participantes estuvieran atentos a los resultados de sus compañeros. La intriga fue elemento constante en el taller.
- Comunicación/expresión: la libertad de la técnica les facilitó una nueva manera de expresar y se produjo una conexión entre su mundo interior con el exterior. Cada miembro intenta comunicar o expresar algo que conecta con su interior.
- Autonomía: en la repetición de la actividad utilizaron el material y la técnica del grabado con autonomía.
- Autoestima: el resultado que da la monotipia con sus texturas y sus diferentes trazos, aumentó la autoestima de los participantes que vieron con asombro su obra final.
- Creatividad: es un ejercicio totalmente creativo para ellos. Su dibujo nace de la improvisación.
- Motivación: gracias a la facilidad y al carácter de sorpresa de la técnica, se sintieron motivados en toda la sesión.

7.1.2 U.D.2. Taller de Estampación: *Tu sello personal*

Proceso creativo:

Durante la sesión, muchos alumnos olvidaron mientras realizaron su dibujo, las limitaciones espaciales de la goma y tuvieron que repetirlo varias veces hasta que lo concluyeron con éxito.

El uso de la gubia fue bastante dificultoso para los alumnos y su falta de paciencia supuso que la maestra tuviera que ayudarles en este proceso. La estampación final fue por autonomía propia, ya que los materiales como el rodillo y la tinta, eran ya conocidos por ellos gracias a la sesión anterior de la monotipia.

Se concluye la sesión con la exposición de las obras en el pasillo del Centro.

Valoración:

- Autodeterminación: gracias a que fue un ejercicio libre, los participantes eligieron por sí mismos el tema que dibujar.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (dibujar en un papel algo pequeño que se ajuste a las dimensiones de la goma) y no todos lo solucionaron con éxito. La educadora les ha dado los apoyos necesarios a cada alumno.
- Habilidades motrices: para algunos el uso de la gubia favoreció el desarrollo de estas habilidades, pero por lo general, su uso fue dificultoso generando frustración.
- Habilidades sociales: no aparecieron conductas disruptivas y prestaron atención a los resultados de los compañeros.
- Comunicación/expresión: a través del dibujo libre expresaron sus gustos valorándolo como una forma de expresión y comunicación.
- Autonomía: no se desarrolló lo suficiente por la dificultad del uso de la gubia.
- Autoestima: el resultado de ver estampado sobre el papel su dibujo, aumentó su autoestima, ya que fueron conscientes que para llegar a ello, tuvieron que pasar por todo un proceso habilidoso. Exponer los trabajos en el corcho del pasillo supuso un autoconcepto de sí mismos sintiéndose capaces de hacer obras artísticas por sí mismo y que sean valoradas.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Creatividad: en la realización del dibujo desarrolló su creatividad.
- Motivación: trabajar con un material cotidiano como la goma de borrar, motivó a los participantes.

7.1.3 U.D.3. Taller de Pintura: Fores de primavera

Proceso creativo:

Durante esta sesión los alumnos disfrutaron mucho por el uso de los pinceles y de los diversos colores de los acrílicos. Trabajar en grupo generó experiencias positivas. El final fue un poco caótico porque muchos de ellos se fueron sin limpiar sus pinceles, pero con la ayuda de la educadora, entre todos dejamos limpia la clase.

Valoración:

- Autodeterminación: en un primer momento eligieron la flor que más les gustó de toda una serie de flores que se proyectaron; luego decidieron que flor representar sin la ayuda del proyector y en equipo trabajaron en la composición de un campo de flores libremente y de una manera autodeterminada.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (pintar entre todos un cartón y compartir su espacio) y lo solucionaron con éxito. Aprendizaje de técnicas de pintura con pinturas acrílicas, prolongación de los periodos de atención; fomento de la atención y la comprensión de órdenes simples verbales y no verbales.
- Habilidades motrices: se desarrollaron las destrezas propias del uso del pincel en donde desarrollaron su motricidad fina.
- Habilidades sociales: no aparecieron conductas disruptivas y prestaron atención a los resultados de los compañeros. Incrementaron las habilidades de participación y sociales.
- Comunicación/expresión: a través de la pintura libre expresaron sus gustos a través del color y las formas, valorándose como una forma de expresión y comunicación.
- Autonomía: aunque trabajaron al final en grupo, cada uno realizó independientemente su obra ayudándoles a desarrollar su autonomía.

- Autoestima: Exponer los trabajos en el corcho del pasillo supuso un autoconcepto de sí mismos que se sumó al sentimiento de verse capaces de poder hacer obras artísticas por sí mismos y que fueran valoradas.
- Creatividad: Desarrollaron su creatividad para crear sus motivos primaverales.
- Motivación: El material como los acrílicos, el proyector, el papel en gran formato, motivó a los alumnos.

7.1.4 U.D.4. Taller de Pintura: *Color, juego y azar*

Proceso creativo:

Plantear el taller como un juego motivó a los alumnos a participar. ¿Quién no ha hecho alguna vez un puzzle? Desde temprana edad sabemos lo que es unir piezas para reconstruir una imagen. Pero... ¿y realizar nuestro propio puzzle?

En este taller los alumnos realizaron una pintura en equipo sobre un cartón grande y al finalizarlo se cortaron en piezas simétricas para jugar a reconstruirlo a modo puzzle. Reconocer los colores, las pinceladas de ellos mismos para poder unir las piezas, desarrolló aspectos cognitivos: la atención, la memoria y la percepción.

Una vez reconstruido el puzzle, se deshizo de nuevo y al azar se fueron disponiendo cada pieza sobre la pared, creando finalmente una obra contemporánea donde esas líneas, esas pinceladas, esos colores que fueron guía para la reconstrucción del puzzle, ahora en su misma deconstrucción, son el elemento principal.

Valoración:

- Autodeterminación: cada participante decide que pintar sobre el cartón, qué colores usar y que trazos aplicar.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (percibir, memorizar y poner atención para hacer el puzzle y reconstruir la imagen) y lo solucionaron con éxito.
- Habilidades motrices: se desarrollaron las destrezas propias del uso del pincel y de las tijeras en donde desarrollaron su motricidad fina;

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Habilidades sociales: no aparecieron conductas disruptivas y se ayudaron unos a otros para llevar a cabo el puzzle. Incrementaron las habilidades de participación y sociales.
- Comunicación/expresión: a través de la pintura libre expresaron sus gustos a través del color y las formas, valorándose como una forma de expresión y comunicación.
- Autonomía: aunque trabajaron al final en grupo, cada uno realizó independientemente su obra ayudándoles a desarrollar su autonomía.
- Autoestima: conseguir reconstruir la propia imagen que crearon ayudó a fomentar su autoestima. Crear su propio juego, su propio puzzle.
- Creatividad: Desarrollaron su creatividad para crear su puzzle.
- Motivación: El doble juego en sí, por un lado hacer un puzzle y en segundo lugar, colocar cada pieza al azar, desarrolló su motivación.

7.1.5 U.D.5. Taller de Cianotipia: Fotografías Azuladas

Proceso creativo:

Durante la sesión muchos alumnos no quieren hacer una composición con elementos de la clase. Muchos de ellos quieren que en la cianotipia se vea su nombre. Para ello la educadora les facilitó lápiz, tijeras y papel para que realizaran y recortaran las letras de su nombre. Los resultados fueron buenos y los alumnos quedaron sorprendidos con el taller.

Valoración:

- Autodeterminación: los participantes eligieron por sí mismos los objetos que conformarían la composición de su cianotipia.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (disponer en un folio recortes de letras y objetos de diferentes tamaños) y lo solucionaron con éxito.
- Habilidades motrices: usaron las tijeras para la realización de las letras de su nombre, también recogieron objetos en el jardín por lo que desarrollaron su movilidad. Habilidades sociales: no aparecieron conductas disruptivas, el estar medio a oscuras en la clase y la salida para exponer las composiciones al sol, favoreció el desarrollo de las relaciones sociales y estimuló el trabajo en equipo.

- Comunicación/expresión: a través de la elección de los materiales y de su disposición son formas de expresión y comunicación.
- Autonomía: gracias a la sencillez de la técnica, todos realizaron de manera autónoma su obra.
- Autoestima: Exponer los trabajos en el corcho del pasillo supuso un autoconcepto de sí mismos acompañado del sentimiento de sentirse capaces de poder hacer obras artísticas por sí mismos y que sean valoradas por el centro.
- Creatividad: en la composición de sus cianotipias fueron creativos
- Motivación: la técnica en sí y sus resultados fueron el motor de su motivación.

7.1.6 U.D.6. Taller de Land Art: Naturaleza efímera

Proceso creativo:

Al inicio de la sesión, los alumnos quedaron asombrados con las imágenes del power point proyectado y con las posibilidades que ofrecían los materiales naturales cotidianos del día a día y muy lejos de ellos quedaba la idea de que se pudieran hacer obras de arte con piedras, hojas o palos. Cuando salimos al jardín a buscar materiales naturales para la composición de sus obras, la mayoría de los alumnos llenaron su bolsa con demasiado material al que la maestra recordó que iba a ser una pieza pequeña y que no se necesitaría tanto.

Una vez con el material en la mesa, cada uno se dispuso a componer su obra independiente, lo que favoreció su individualidad y su Autoconcepto. Esto se reforzó con un debate final sobre el significado de las obras en la que todos participaron y debatieron coherentemente. Les entusiasmo que sacáramos fotografías a sus obras y cada uno quiso hacer la suya propia.

Valoración:

- Autodeterminación: los participantes eligieron por sí mismos el material natural que conformaría su obra.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (tienen hojas, piedras, palos, tierra, y con ello realizar una composición) y lo solucionaron con éxito.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Habilidades motrices: salir al jardín, caminar, agacharse, para recoger diferentes materiales naturales, pusieron en marcha su movilidad y desarrollo motriz.
- Habilidades sociales: no aparecieron conductas disruptivas y participaron en el debate final de lo que sugerían las obras de los compañeros.
- Comunicación/expresión: a través de la realización de la obra libre, expresaron sus gustos valorándolo como una forma de expresión y comunicación.
- Autonomía: desarrollaron su autonomía al realizar cada uno su propia obra.
- Autoestima: el resultado de ver su obra sobre la mesa con materiales naturales aumentó su autoestima, ya que fueron conscientes que para llegar a ello, tuvieron que pasar por todo un proceso de recolección y de elección del material. Sacar fotografías de sus obras también condujo a una valoración de su trabajo y por tanto aumentó su reconocimiento.
- Creatividad: en la elaboración de sus obras con elementos naturales fueron muy creativos.
- Motivación: Salir al jardín para coger elementos naturales motivó a los alumnos.

7.1.7 U.D.7. Taller de Land Art: Mandala

Proceso creativo:

No partimos de cero en este taller. Ya en el anterior trabajamos con elementos naturales del jardín. Pero si bien el otro taller consistió en la realización de una obra individual y creativa de cada alumno, ahora se trató de lograr crear una obra artística conjunta de grandes dimensiones lo que resultó muy motivante para los participantes.

Salimos al jardín para seleccionar los elementos naturales y recogerlos en una bolsa. Se pusieron sobre la mesa y dedicamos tiempo a ordenarlos. Los palos con los palos, las piedras con las piedras, las flores con las flores, etc. Esto ayudó a que los participantes se familiarizaran con los elementos lo que facilitó la posterior composición.

Se debatió sobre dicha composición de los elementos del mandala y se asignaron, a gusto y elección de cada participante, un elemento (piedra, palo, flor, etc.). Y así a la hora de colocar

las piezas hubo orden, respetando el turno entre los participantes como desarrollando su autodeterminación a la hora de su elección.

Valoración:

- Autodeterminación: los participantes eligieron del jardín los elementos naturales que más les gustaron, como flores, piedras, ramas, etc.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (tienen hojas, piedras, palos, tierra, y con ello realizar una composición) y lo solucionaron con éxito.
- Habilidades motrices: salir al jardín, caminar, agacharse, para recoger diferentes materiales naturales, pusieron en marcha su movilidad y desarrollo motriz. Al igual que agarrar los elementos naturales y colocarlos sobre la mesa para la realización del mandala.
- Habilidades sociales: no aparecieron conductas disruptivas. El trabajo en equipo favoreció la relación entre los participantes. Ambiente alegre y divertido.
- Comunicación/expresión: debatimos la forma del mandala antes de su realización, donde todos los participantes expresaron sus gustos en su composición.
- Autonomía: a pesar de ser una obra conjunta y realizada en equipo, cada participante colocó los elementos del mandala con autonomía. Unos necesitaron ayuda de la educadora por no alcanzar a llegar al centro de la mesa.
- Autoestima: cuando concluyó la obra, los participantes corrieron a llamar al resto de los profesionales del Centro para que vieran el gran mandala que lograron crear. Esto indicó el entusiasmo alcanzado en el taller.
- Creatividad: un mandala creado con elementos naturales del propio jardín de su Centro. Creatividad conjunta.
- Motivación: hacer una obra en equipo y en grandes dimensiones les llamó mucha la atención y les motivó desde el principio, lo cual se fue acrecentando a lo largo del taller a medida que el mandala fue adquiriendo cada vez más dimensión.

7.1.8 U.D.8. Visita al Museo del Prado: Descubriendo el Prado

Proceso creativo:

Solo dos personas de los doce participantes habían estado alguna vez en el Museo del Prado, pero no recordaban nada de lo visto.

Como hemos visto en la programación, la sesión consta de tres partes, en la primera donde se enseña las obras que se van a ver en el museo. La segunda sesión la visita y la tercera, realizar una obra en relación a una obra del Prado.

Los alumnos en la primera sesión entendieron muy bien las obras y se repitió el power point tres veces, pero una vez en el Museo, olvidaron todo lo aprendido el día anterior. Sí recordaban la obra pero no su interpretación y significado. Por eso la educadora les apoyó y ayudó a recordar con preguntas y pistas. Al final con una tercera sesión, supuso un refuerzo para el aprendizaje por repetición de algunas obras del Prado.

Valoración:

- Autodeterminación: se les pregunta si quieren ir al museo del Prado y todos afirmaron.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (acordarse de las obras que hemos visto en clase en el museo) pero no todos lo resolvieron con éxito. La falta de memoria es un factor que hay que tener en cuenta.
- Habilidades motrices: salir del Centro, tomar el tren cercanías, caminar hasta el Museo, pusieron en marcha su movilidad y favorecieron su psicomotricidad.
- Habilidades sociales: no aparecieron conductas disruptivas y tuvieron buen comportamiento en el museo y entre los compañeros.
- Comunicación/expresión: se les dio libertad de expresión ante las obras que pudieron observar en el Prado. Entusiasmo, reconocimiento de ver algo que habíamos estudiado el día anterior en clase y por tanto se produjo una comunicación entre las obras y ellos.
- Autonomía: desarrollaron su autonomía al salir de su contexto habitual. Comprar billete de tren, comprar entrada en el museo, etc.
- Autoestima: salir del centro, tomar el tren, ir al museo, todo esto formó parte de la inclusión social y aumentó su autoestima. Se sintieron unos más en las calles y en el Prado.

- Creatividad: fueron creativos a la hora de pintar.
- Motivación: Salir del Centro Ocupacional y conocer cosas nuevas motivó a los alumnos.

7.1.9 U.D.9. Taller de barro: Embarr-arte

Proceso creativo:

En este taller se desarrolló mucho la personalidad de cada uno gracias al barro, pues es un material que permitió al alumno un contacto directo de sus manos con el material. Unos alumnos fueron con sus obras muy expresivas, donde dejaron ver texturas inacabadas y otros optaron por realizar objetos más realistas y con un acabado más fino.

La actividad de la manipulación del barro requiere poner en juego varias capacidades, tales como la atención, la destreza manual, la interacción sensorial y la conducta por ser una actividad atractiva que por su creatividad puede motivar la atención de los alumnos y de esta forma desarrollar su destreza motora fina, su integración sensorial, manifestada por la coordinación visomanual y la necesidad de la manipulación.

Realizaron ceniceros, animales, figuras abstractas, etc. Al día siguiente todos estaban ansiosos de ver su obra seca y proceder a pintarla. Cada uno recogió su pieza y con pinceles y acrílicos la pintaron también libremente. Este taller es el que más les ha entusiasmado y motivado por las posibilidades del barro, por el resultado de un objeto realizado con sus propias manos y con la experiencia que supone el esperar a que su pieza seque esté lista para pintarla. Dar color a la pieza como resultado final, para ellos significó darle vida.

Valoración:

- Autodeterminación: gracias a que fue un ejercicio libre, los participantes eligieron por sí mismos el objeto que modelar.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (tener un trozo de barro en sus manos y darle forma) y lo solucionaron con éxito.
- Habilidades motrices: desarrollaron estas habilidades gracias a la elasticidad del barro. Estimulación de la imitación de movimientos (psicomotricidad gruesa) y de acciones con materiales; estimulación de psicomotricidad fina, coordinación viso-manual, regulación de la conducta, desarrollo de la atención y comprensión de órdenes simples verbales y no verbales

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Habilidades sociales: no se produjeron conductas disruptivas, por el contrario, el entusiasmo y la alegría estuvieron presentes durante toda la sesión lo que favoreció la participación en grupo y el respeto hacia las obras de los compañeros.
- Comunicación/expresión: el barro ha sido un medio muy acertado para plasmar, transmitir y expresar la libertad de la técnica les facilitó una nueva manera de expresar y se produjo una conexión entre su mundo interior con el exterior.
- Autonomía: la sencillez de trabajar el barro y modelar una escultura libre, ha permitido que todos los alumnos hayan podido realizar su obra con autonomía. Si bien han querido realizar un objeto determinado, la educadora les ha ayudado, pero por lo general, han sido ellos los que han creado su obra por sí solos. La facilidad de la técnica permitió que los alumnos con más limitaciones funcionales pudieran hacer su obra.
- Autoestima: crear algo de un trozo de barro, darle forma con sus propias manos y darle vida con color, han sido todos los talleres realizados el que sin duda les ha aumentado su autoestima. Sus comentarios positivos han sido constantes desde el inicio hasta el final del taller.
- Creatividad: desarrollaron la creatividad formando una figura en barro y posteriormente a la hora de darle color.
- Motivación: trabajar con el barro motivó a los alumnos, pero más aún cuando supieron desde el principio que les darían vida con color cuando las piezas se secaran.

7.1.10 U.D.10. Taller de escultura: *Pez relleno de colores*

Proceso creativo:

Resultó muy dificultoso en esta sesión que los alumnos construyeran con alambre la estructura de un objeto de grandes dimensiones, por lo que con la ayuda de la maestra se hará esa estructura del pez con los alambres. Los alumnos por sí solos optaron por ayudar a la maestra, unos cortaban en trozos los alambres y otros preparaban los materiales decorativos. Una vez con la estructura conseguida del pez, proseguimos a llenarla de hilos y lanas y fue un momento muy relajante para ellos.

Valoración:

- Autodeterminación: de todos los animales que pudimos haber realizado, eligieron hacer un pez.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema (dar forma con alambre la figura de un pez en grandes dimensiones) y lo solucionaron con éxito.
- Habilidades motrices: decorar el pez con hilos, lanas y botones, desarrollaron habilidades de movilidad.
- Habilidades sociales: no se produjeron conductas disruptivas y el trabajo en equipo favoreció las relaciones sociales.
- Comunicación/expresión: la libertad de la decoración de la escultura facilitó una nueva manera de expresar y se produjo una conexión entre su mundo interior con el exterior.
- Autonomía: la educadora ayudó a los alumnos a realizar la estructura en alambre pero los alumnos la decoraron con total autonomía.
- Autoestima: ver el resultado final les aumentó su confianza y entusiasmo al enseñársela al director del Centro.
- Creatividad: a la hora de realizar el pez fueron creativos aunque dispusieron de la ayuda de la maestra. También fueron creativos a la hora de llenar de lanas e hilos la estructura del pez.
- Motivación: trabajar con materiales nuevos para ellos y al mismo tiempo con objetos cotidianos, les motivó desde un primer momento.

7.1.11 U.D.11. Taller Contemporáneo. Cápsulas de café**P**roceso creativo:

Los alumnos de la Fundación Trébol están muy familiarizados con las cápsulas de café, pues llevan diez años limpiándolas, ordenándolas por colores y creando figuras con ellas. La novedad de este trabajo es que se les da la libertad de elegir todos esos materiales con los que trabajan en el taller de “manipulados” para crear una obra contemporánea abstracta con la cápsula de café como elemento principal.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Se dispusieron sobre la mesa todos los elementos y materiales que eligieron del taller y fueron pegándolos sobre una cartulina de forma espontánea y creativa.

Valoración:

- Autodeterminación: cada participante selecciona a su gusto el color de la cápsula de café y los demás elementos que quieren usar para formar la obra.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema de “cambiar el chip” y darle una utilidad diferente a la cápsula de café. Más libre y creativa.
- Habilidades motrices: la colocación de los alambres atravesando los agujeros que tienen las cápsulas de café, favoreció el desarrollo psicomotor.
- Habilidades sociales: no se produjeron conductas disruptivas y al ser una obra realizada en equipo, propició las relaciones entre los participantes.
- Comunicación/expresión: darle un “nuevo sentido” a la cápsula de café y crear con ella algo distinto, se desarrolló en el taller una nueva forma de comunicación más libre y espontánea.
- Autonomía: cada participante colocó sus piezas de forma independiente.
- Autoestima: se les dejó a su elección que colocaran la obra en cualquier lugar del Centro una vez terminada. Eligieron ponerla en la entrada de la Fundación, lo cual fue señal de que quedaron entusiasmados con el resultado favoreciendo su autoestima.
- Creatividad: desde el principio hasta el final, sin ayuda de la educadora, fueron creativos en la elección y disposición de los elementos sobre la cartulina, creando una obra abstracta luminosa y viva.
- Motivación: trabajar con materiales cotidianos para ellos y darles una nueva utilidad, les motivó desde un primer momento.

7.1.12 U.D.12. Taller Instructivo. *Mi ciudad*

Proceso creativo:

Se les preguntó qué edificios importantes hay en su ciudad y se van realizando estructuras con cajas de medicamentos. Se les da la vuelta y se pintan del color que quieren, añadiendo el nombre del edificio: iglesia, restaurante, farmacia, colegio, etc.

Se dispone una cartulina sobre la mesa y crean en equipo una ciudad con las cajas de cartón.

Valoración:

- Autodeterminación: cada participante creó su propio edificio.
- Aspectos cognitivos: se enfrentaron al problema de recordar cuáles son los edificios importantes de su ciudad y dónde colocarlos sobre la cartulina y lo solucionaron con éxito.
- Habilidades motrices: recortar, pegar, pintar las cajas y la cartulina. Todas estas actividades ayudan al desarrollo psicomotor.
- Habilidades sociales: tratándose de un trabajo en equipo favorecieron las relaciones sociales entre los participantes.
- Comunicación/expresión:
- Autonomía: cada participante trabajó con sus cajas de medicinas y las pintó de manera independiente.
- Autoestima: recordar qué edificios importantes hay en su ciudad y poder reconocerlos ayudó a crecer su autoestima.
- Creatividad: desarrollaron su creatividad a la hora de pintar cada caja y en la distribución de la ciudad.
- Motivación: trabajar con materiales cotidianos para ellos como cajas de medicinas y darles una nueva utilidad, les motivó desde un primer momento.

7.2 Análisis en relación a la Evaluación y sistematización de datos de la Observación Participante, Formulario Resumen, Grupo Focal y Cuestionarios.

Para corroborar, si era factible la implementación de un programa de educación artística como el descrito, con un grupo de personas con personas con diversidad funcional, se recogió la información por medio de diversas técnicas metodológicas, concretamente:

7.2.1 Observación participante

Desde el comienzo de las sesiones de talleres artísticos se llevó a cabo una observación participante como instrumento en la investigación cualitativa para recoger datos sobre el colectivo y sus procesos. Para ello compartiremos con los investigados su contexto, experiencia en los talleres y vida cotidiana en el Centro, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, o sea, pretender conocer las experiencias de un grupo desde el interior del mismo.

Tras el uso de un diario de campo o cuaderno de notas en el cual se escribieron las impresiones de lo vivido y observado, y de toda una documentación fotográfica que se organizó tras cada taller, podemos concluir en una serie de resultados similares a los que postulan Ullán et al. (2012); Belver, (2013, p. 163) en sus investigaciones realizadas con personas con Demencia temprana.

- **El interés por participar en los talleres artísticos y por aprender cosas nuevas**

Los días en que la educadora llegaba al Centro, tras habiendo transcurrido ya algunos de los talleres con ellos, muchos de los participantes preguntaban ¿Qué haremos hoy? ¿Qué traes? ¿Te vas a quedar? ¿Y vuelves mañana?. Estas preguntas de los alumnos son un gran indicador del interés del colectivo por querer participar en una actividad artística y por querer aprender cosas nuevas.

- **La satisfacción durante el proceso creativo y con los resultados.**

Durante el proceso creativo se ha observado que han estado concentrados en su obra y han admirado la obra de algún compañero si les ha gustado. Abiertamente han expresado su satisfacción o en ocasiones, han hecho comentarios negativos si lo que estaban haciendo no

era de su agrado. Con los resultados obtenidos, ha habido muchos comentarios acerca de regalar la obra a algún familiar, mostrando gran orgullo por sus creaciones.

- **El efecto en la comunicación y relaciones sociales.**

Se observó que en los talleres donde los participantes trabajaron en grupo para la creación de una obra (talleres como “Mandala”, “Color, juego y azar” “Pez relleno de colores”, “Cápsulas de café” y “Mi ciudad”) se promovieron procesos de comunicación entre los participantes y dio pie a establecer conversaciones espontáneas. Además, trabajar en grupo también dio lugar a la comprensión de las reglas y a la capacidad para esperar pacientemente su turno. No se observaron conductas disruptivas y el ambiente siempre fue amigable.

- **El refuerzo a los sentimientos de capacidad.**

Se ha observado en diferentes talleres que los alumnos han quedado asombrados de sus propias obras o de las obras que han realizado en grupo. En el taller del “Mandala”, una vez terminada la obra, unos participantes fueron orgullosos en busca de algunos profesionales del centro para que fueran a ver su trabajo. Otro participantes hicieron comentarios acerca de sus obras tras varias sesiones tal como “¡verdad que soy un artista!” o “Mi madre cuando lo vea va a alucinar”

- **La poética de la obra abierta, distante de modelos “éxito-fracaso”.**

En todos los talleres artísticos realizados se utiliza el arte contemporáneo como estrategia en donde lo que prima es el proceso creativo en total libertad y no el resultado final de la obra. No existe una obra buena o mala, sino que a través del proceso que conlleva realizarla, el participante pueda expresarse con naturalidad. Para nuestra sorpresa, observamos en los alumnos que todos contemplaron sus obras desde la mirada del éxito y no desde el fracaso.

- **El arte como un contexto de ejecución no condicionado por la discapacidad.**

A lo largo de las sesiones del programa se observó que la discapacidad no condicionó el desarrollo de las actividades, las actitudes o sus procesos creativos. Excepto en la utilización de la gubia en el taller de estampación, donde valoramos que esa herramienta no fue apropiada para su uso en este contexto.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

7.2.2 Formulario-Resumen

El Formulario-Resumen que completamos al final de cada unidad didáctica, está estrechamente relacionado con las nueve categorías que seleccionamos para la evaluación de los talleres: motivación, autoestima, habilidades motrices, habilidades sociales, comunicación/expresión, autonomía, autodeterminación, creatividad y aspectos cognitivos. Asimismo, estas nueve categorías se relacionan con las dimensiones de calidad de vida (Bienestar emocional, bienestar físico, relaciones interpersonales, inclusión social, autodeterminación, desarrollo personal y derechos). Por tanto estos formularios nos dan una gran cantidad de datos para analizar y evaluar si las actividades artísticas llevadas a cabo mejoran la calidad de vida de los participantes.

Se han rellenado en total 144 formularios-resúmenes pues se han realizado 12 talleres y han participado 12 personas con diversidad funcional. A continuación vamos a dar los resultados obtenidos a cada pregunta del formulario

Los primeros datos de cada formulario responden la fecha, identificación del taller y nombre del participante. A partir de cuarto punto (Anexo 3) son preguntas centradas en la evolución del proceso del taller, de las que obtenemos estos resultados:

- **¿Ha manifestado interés y atención en el proceso del taller?**

Para valorar la motivación de las PCDF (una de las nueve categorías de evaluación de los talleres artísticos para determinar la dimensión bienestar emocional de calidad de vida), realizamos la pregunta sobre el interés y atención mostrados por los participantes durante el proceso creativo. Hemos obtenido un 52% en la respuesta a. Si, de forma continua durante toda la duración del mismo. Un 28% en la respuesta b. Sí pero con intervalos. Un 2% (n=10) en la c. No, y por último en la d. No se podría decir, un 18%.

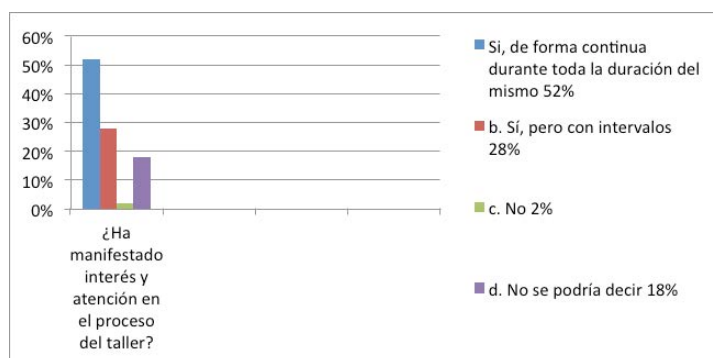


Gráfico 1. ¿Ha manifestado interés y atención en el proceso del taller? Elaboración propia.

Ante estos resultados, consideramos que ha sido alta la participación, el esfuerzo y el interés mostrado por los participantes, pues presentamos una valoración alta entre el 52% y el 28% en su interés y atención durante el proceso del taller, aunque un 28% haya prestado un interés en intervalos, teniendo en cuenta que estas personas tienen dificultades para mantener la atención. Valorando que este porcentaje está previsto de doce talleres, en general la asistencia y participación en el taller ha sido muy positiva.

- **Durante el proceso creativo, ¿ha elegido el tema en su obra artística?**

Para valorar la **autodeterminación** (dimensión de calidad de vida) de las PCDF nos basamos en si éstas en primer lugar han querido o no participar en el taller y en segundo lugar, si han elegido por ellos mismos el tema de su obra durante el proceso creativo, dando a entender la autodeterminación como “la toma de decisiones por sí mismos y no por otros”. De los doce talleres, cinco de ellos han realizado las obras de forma individual, el resto han trabajado en grupo. Pero hemos valorado también la autodeterminación de cada persona dentro del trabajo en grupo. En los resultados hemos alcanzado en la respuesta **a. Sí**, un 82%. En la **b. No** un 18%. Podemos afirmar en base a este porcentaje que los participantes en su mayoría han elegido por ellos mismos realizar el tema de su obra.

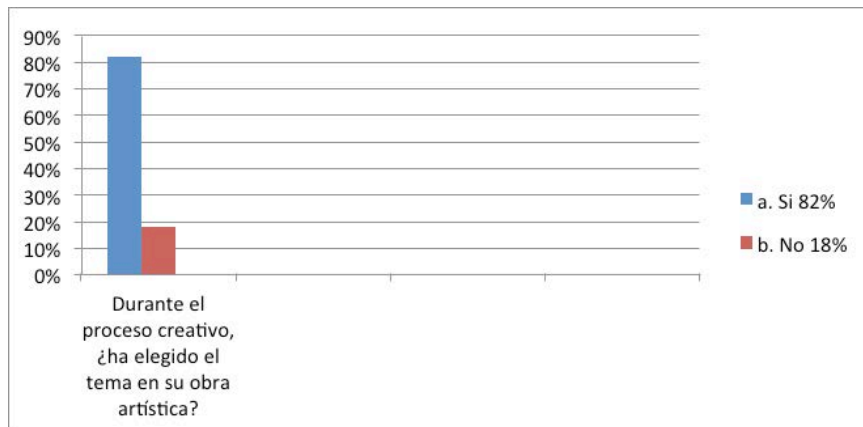


Gráfico 2. Durante el proceso creativo, ¿ha elegido el tema en su obra artística? Elaboración propia.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- **¿Solucionó el problema al que se enfrentaba con la realización de la obra?**

Para valorar la categoría **aspectos cognitivos** de las PCDF y poder valorar su desarrollo personal (dimensión de calidad de vida), observamos durante el proceso creativo si los participantes solucionan los problemas a los que se enfrentan tales como adaptación del dibujo en el espacio, relación de imágenes con objetos, manejo de los colores, etc.

En las respuestas obtenidas hemos obtenido un 28% en la respuesta **a. Sí**, un 30 % en **b. No**. Y un 42% en **c. Sí, pero con ayuda del educador**.

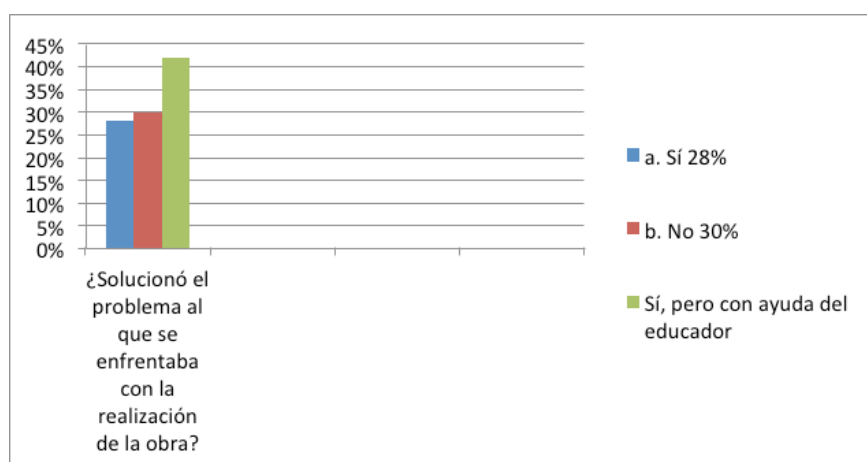


Gráfico 3. ¿Solucionó el problema al que se enfrentaba con la realización de la obra? Elaboración propia.

Tomamos como relevantes los resultados en los que sí han sido capaces de enfrentarse a los problemas surgidos durante el proceso creativo, teniendo en cuenta a la educadora como refuerzo. Es necesario destacar que la ayuda de la educadora solo ha sido ocasional al comienzo de algunos talleres y que muchas veces se ha basado en realizar un ejemplo como referencia.

- **¿Utilizó con destreza el material con el que trabajó?**

Para valorar la categoría de **habilidades motrices** de las PCDF nos basamos en el manejo de las herramientas y el material con el que trabajan su obra durante el proceso creativo. Tales como: pinceles, goma de borrar, gubias, tijeras, lápices, objetos naturales, brochas, etc. Gracias a los datos obtenidos podemos valorar su bienestar físico, otra dimensión de calidad de vida. De los datos obtenidos tenemos un 62% en **a. Sí** y un 48% en **b. No**.

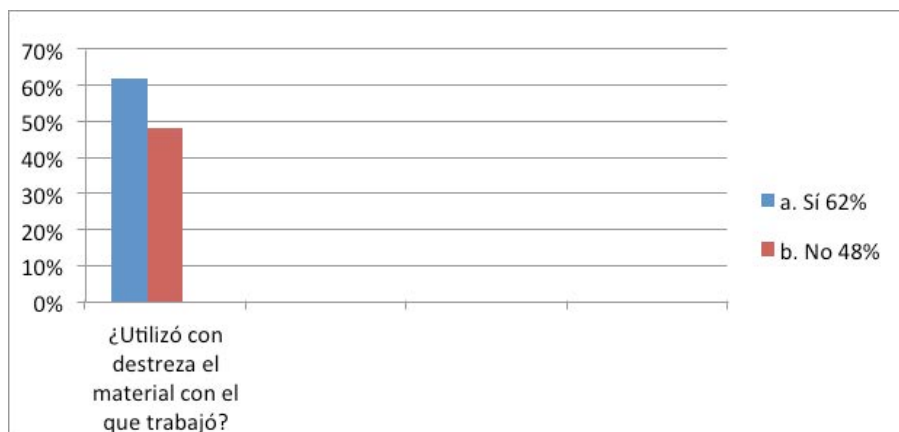


Gráfico 4. ¿Utilizó con destreza el material con el que trabajó? Elaboración propia.

Los resultados fueron positivos por lo que sacamos de conclusión que el material y las herramientas empleadas en los talleres son óptimas para trabajar en este contexto. Cabe señalar que la única herramienta que no fue apropiada y que ha influido mucho en este porcentaje, es la “gubia” que se manejó en el taller de estampación. Por la complejidad de su uso y por el peligro que conlleva cortarse, valoramos el suprimirlo para posteriores trabajos con PCDF.

- **¿Se comunicó con sus compañeros de forma positiva o su comportamiento fue disruptivo?**

Para valorar las **habilidades sociales** (categoría) y por tanto las relaciones interpersonales (dimensión de calidad de vida), observamos durante el proceso creativo si el comportamiento de los participantes es positivo o disruptivo. De las respuestas obtenemos un 85% en **a. Sí**, su comportamiento fue positivo 85% y un 15% en **b. No**, su comportamiento fue disruptivo

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

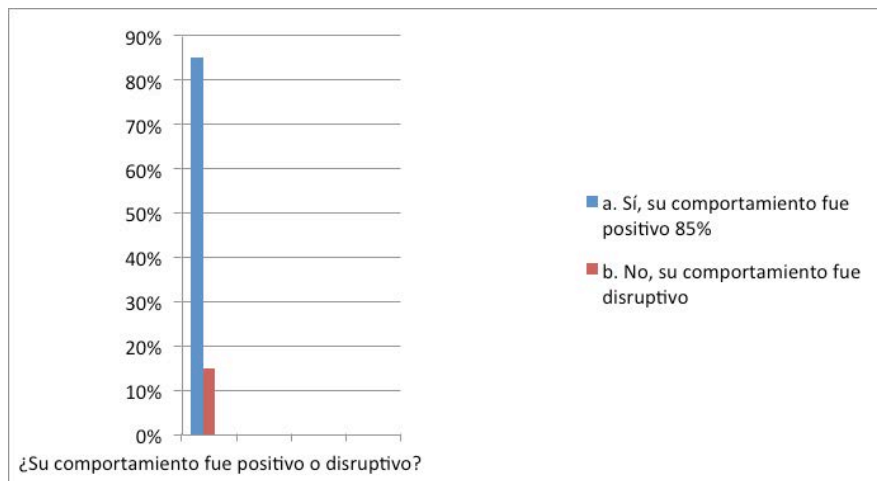


Gráfico 5. ¿Se comunicó con sus compañeros de forma positiva o su comportamiento fue disruptivo? Elaboración propia.

De los resultados obtenidos, podemos afirmar que el ambiente fue favorable y el porcentaje de comportamiento positivo fue alto.

- **¿Logró realizar su trabajo con total autonomía o requirió ayuda de la maestra?**

Para valorar la **autonomía** (categoría) y de ahí sacar conclusiones para evaluar la inclusión social y la autodeterminación (dimensiones de calidad de vida), observamos durante el proceso creativo si los participantes pueden realizar su obra con total autonomía o precisan la ayuda de la educadora. De los resultados obtenidos a esta pregunta en el formulario-resumen, obtenemos un 68% en **a. Sí, lo realizó con autonomía propia** y un 32% en **b. No, necesitó de ayuda de la maestra**.

Si analizamos estas respuestas podemos afirmar que los participantes en su mayoría han logrado realizar el taller con autonomía.

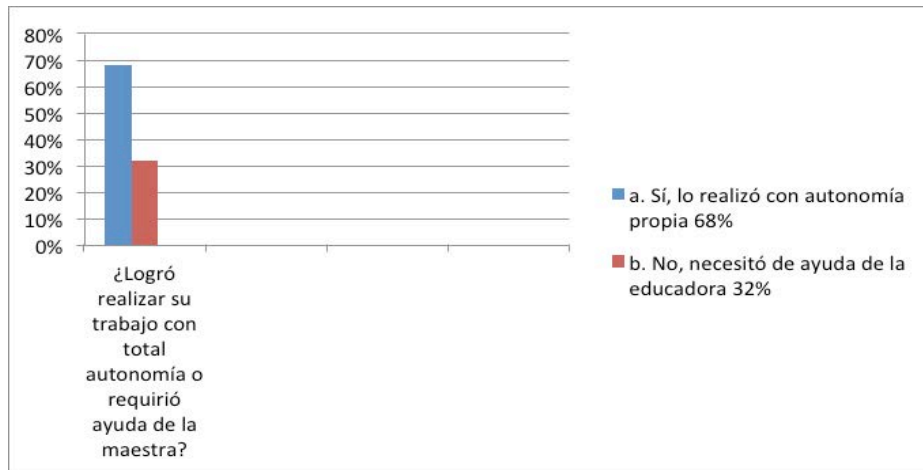


Gráfico 6 ¿Logró realizar su trabajo con total autonomía o requirió ayuda de la maestra? Elaboración propia.

- **¿Al terminar su trabajo, hizo algún comentario positivo al respecto?**

Para valorar la **autoestima** (categoría) y en consecuencia el bienestar emocional (dimensión de calidad de vida), observamos en cada taller los comentarios que hacen los participantes antes, durante y tras finalizar su proceso creativo. De los resultados a esta pregunta obtenemos un 50% en **a. sí**, un 30 % en **b. No** y un 20% en **c. No se podría decir**.

Los resultados son positivos. La mayoría de los participantes comentaron cosas positivas acerca de sus obras.

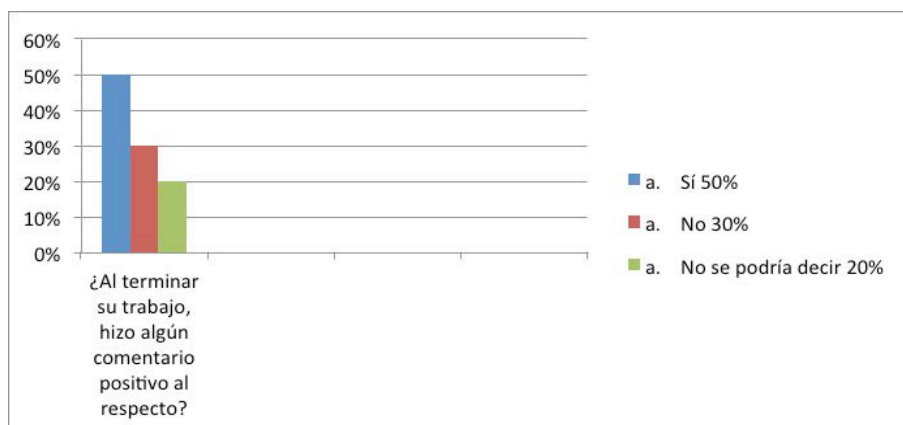


Gráfico 7. ¿Al terminar su trabajo, hizo algún comentario positivo al respecto?. Elaboración propia.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- **¿Ha sido creativo? ¿Se ha expresado con libertad?**

Los datos que se han obtenido son un 89% en **a. sí** y un 11% en **b. No**. Excluyendo el porcentaje en la “Visita al Museo del Prado” cuyo ejercicio en clase no requirió ser creativo, sino que se enfocó más al desarrollo de la memoria. Por lo general los participantes han sido creativos y esto ha sido posible gracias a varios factores: el ambiente relajado con el que se ha trabajado, la no imposición de la educadora de cómo hacer la obra, de no dar importancia al resultado final sino al proceso y de la valoración de su autodeterminación.

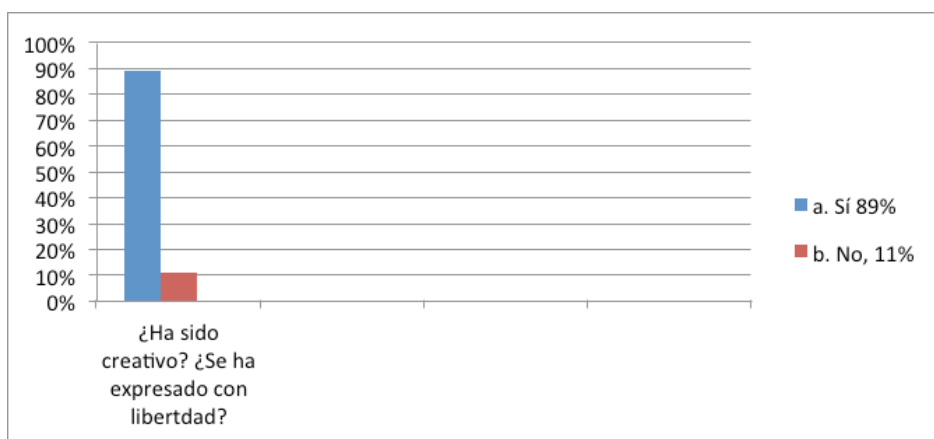


Gráfico 8. ¿Ha sido creativo? ¿Se ha expresado con libertad?. Elaboración propia

- **¿Ha disfrutado con la participación en el taller?**

Se ha obtenido los siguientes resultados, en la respuesta **a. Sí claramente, lo afirma o se observa con ambigüedad**, un 52%. En la respuesta **b. Sí, posiblemente (es una deducción de los observadores)**, un 38%. En la **c. No podemos afirmar nada al respecto**, un 8% y por último **d. No ha disfrutado**, (se ha observado desagrado o disconformidad) un 2%.

En este punto tenemos que señalar que entre un 52% y un 38%, consideramos que han disfrutado en el taller, el ambiente generado en el mismo ha sido agradable y distendido.

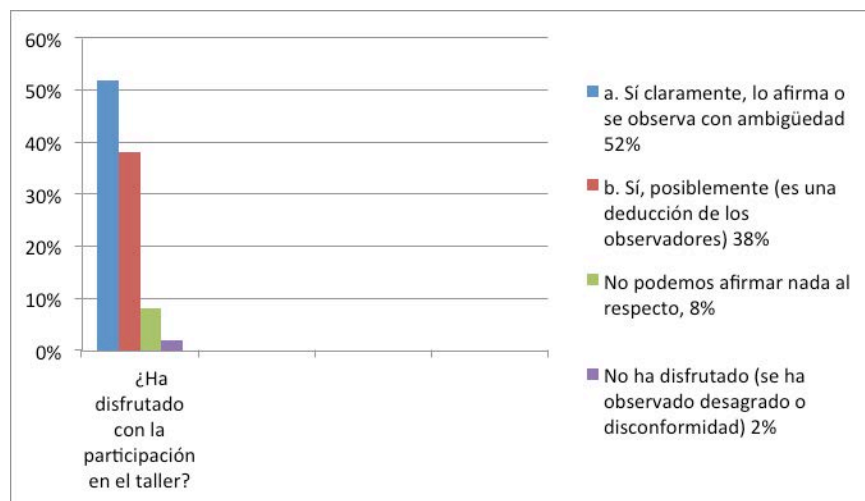


Gráfico 9. ¿Ha disfrutado con la participación en el taller?. Elaboración propia.

- **Observaciones individuales sobre cada participante**

Hemos anotado en el cuaderno de campo todos los datos observados de cada participante desde que comienza el taller hasta que termina: el interés y motivación, su estado de ánimo, su comportamiento con los otros compañeros, si entienden las explicaciones del taller, si se concentran y sus comentarios durante el proceso creativo.

Por lo general todas estas observaciones no han sido negativas pudiendo afirmar que el ambiente fue propicio para su interés, concentración, comportamiento adecuado y estado de ánimo positivo.

- **Observaciones sobre el grupo**

El desarrollo de las habilidades sociales en grupo ha sido muy beneficioso para todos sus integrantes a la hora de aprender, participar, perfeccionar y generalizar tipo de conductas como las que hemos observado durante el proceso creativo: “Iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros. Comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes. Reconocer sentimientos, proporcionar realimentación positiva y negativa. Regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos. Calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros. Ayudar a otros. Elegir, compartir. Controlar los impulsos. Respetar normas”. Las interacciones en grupo les han ayudado a comparar sus decisiones y readquirir otras nuevas de manera adecuada.

7.2.3 Grupo focal con los profesionales del Centro

- **Evaluación de la experiencia**

Entre los profesionales que participaron en este grupo focal (psicólogo, trabajador social, preparador laboral y cuidador) hubo un asentimiento general sobre la valoración positiva de la experiencia. Se justificó esta valoración positiva mencionando el carácter creativo de las actividades y la innovación que este tipo de actividades artísticas suponía frente a las rutinas cotidianas de las personas atendidas.

Valoraron el ambiente relajado en el que sucedieron las actividades. Apreciaron las diversas técnicas artísticas que se llevaron a cabo: pintura, escultura, fotografía, grabado, Land Art, etc. y criticaron favorablemente que se siguiera la estrategia de arte contemporáneo. Se sorprendieron con los resultados de las obras.

Asimismo, se mencionó que la participación observada de los usuarios había sido alta valorándose en gran medida el trabajo individualizado en los talleres.

- **Sentimientos observados en los participantes**

Estos profesionales señalaron que la motivación y la ilusión que percibieron de los participantes fueron muy altas en comparación a la actitud que muestran en otras actividades. Afirman que muchos alumnos preguntaban por la educadora artística cuando no iba al Centro. También mencionaron los constantes comentarios positivos del colectivo acerca de sus obras.

- **Valoración de las obras de los participantes y cambio en la imagen que tenían de ellos.**

A partir de estas actividades los profesionales del Centro conocieron más a los usuarios. Durante el proceso creativo del taller de barro, algunos profesionales al ver las obras, encargaron unas esculturas como pisapapeles para sus despachos o pidieron prestados algunos grabados para colgarlos en la pared del Centro. Las relaciones sociales entre los profesionales del Centro y los participantes fueron muy positivas a partir de esta experiencia.

7.2.4 Cuestionario a los participantes

En relación a las preguntas que se le hicieron a cada participante (Anexo 4) al terminar todas las sesiones, las respuestas obtenidas fueron positivas, a todos les gustaron los talleres, el taller más dificultoso fue el de estampación (el manejo de la gubia resultó inapropiado para este colectivo), respondieron afirmativamente a que sí aprendieron cosas nuevas, les gustó trabajar con material artístico y las obras que hicieron, habiendo un consenso en que la obra que más les fascinó fue la realización de un gran mandala, pero destacando también las obras que crearon con barro.

Para finalizar, podemos ampliar otros puntos de vista en relación a cómo la Educación Artística influye directamente en las personas con diversidad funcional, a través de cuestionarios que completan los profesionales del Centro y otros profesionales que trabajan también con este tipo de colectivo. Podemos ver algunas de sus respuestas en el Anexo 5 y Anexo 6.

7.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación vamos a resumir algunos aspectos importantes en el análisis de esta valoración de observación, cuaderno de campo, grupo focal, cuestionario y formulario resumen de los talleres de una forma global en base a estas nueve categorías:

- **Autodeterminación:** ha sido considerada antes, durante y al final de cada taller. Antes de cada taller se les ha preguntado si querían participar en el taller y los alumnos han querido realizar todos y cada uno de los talleres. Durante el proceso creativo han elegido ellos el tema y de los materiales disponibles, han escogido los que más les ha gustado, además han decidido por ellos mismos cuando su obra estaba concluida o no, y al final se les ha preguntado si querían exponerla en el centro, a lo cual todos han asentido siempre.
- **Aspectos cognitivos:** en todos los talleres los alumnos se han tenido que enfrentar a algo nuevo para ellos y que han tenido que solucionar. Así a través de la creatividad han desarrollado habilidades para solventar problemas. Hemos observado cómo durante el proceso creativo se han concentrado, experimentado y han conseguido finalmente crear algo original desde su independencia.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- **Habilidades motrices:** en todos los talleres los participantes han desarrollado las destrezas de motricidad fina, que se refieren a las actividades que requieren la coordinación ojo-mano y la coordinación de los músculos cortos para realizar actividades como recortar figuras, ensartar cuentas o botones y agarrar el lápiz para dibujar o el pincel para pintar.
- **Habilidades sociales:** respecto a las relaciones sociales, no se produjeron conductas disruptivas, por el contrario, el entusiasmo y la alegría estuvieron presentes durante todas las sesiones, lo que favoreció la participación en grupo y el respeto hacia las obras de los compañeros.
- **Comunicación/expresión:** muchos de los alumnos tienen dificultad para comunicarse y expresarse con el lenguaje verbal y personalmente ha sido muy significativo como a través del proceso creativo han mostrado sus gustos e intereses. Hemos podido acercarnos más a su mundo interior a través del arte.
- **Autonomía:** En cuanto a la realización de su obra con autonomía, cabe decir que cada uno de los participantes ha requerido de más o menos apoyos, que hemos tenido en cuenta desde un primer momento y hemos intentado ayudarles en la medida de lo posible.
- **Autoestima:** en todos los talleres se ha observado como al finalizar cada uno de los participantes su obra, estaban entusiasmados y sus frases hacia su creación eran positivas. Preguntaban si se podían llevar la pieza a su casa para que su familia la viera. El exponer las obras en el Centro también aumentó su autoestima
- **Creatividad:** hemos observado que las obras realizadas por los participantes eran muy diferentes unas de otras. Cada uno ha desarrollado su creatividad sin saber cuál iba a ser el resultado final.
- **Motivación:** en cuanto a la motivación, gracias a las imágenes proyectadas antes de las sesiones, facilitaron su orientación en cuanto a saber en consistía el taller y qué es lo que íbamos a trabajar, como en el caso del Land Art, donde ver obras de artistas de este movimiento artístico, les guió, motivó e inspiró a la hora de crear sus obras. Por otro lado los factores detonantes al inicio de las clases también supusieron un elemento motivador que suscitó su curiosidad, como taparles los ojos al entrar en clase para palpar e identificar elementos naturales (hojas, tierra, palos, piedras). En general las técnicas artísticas que hemos realizado han sido motivadoras tanto en cuanto por la facilidad del proceso y por los resultados gratificantes.

Como conclusión, los participantes han mostrado interés y motivación desde el inicio de las clases por las actividades artísticas, por aprender cosas nuevas y su actitud ha sido positiva. Aunque desde un principio hemos querido dar más protagonismo al proceso creativo que al resultado final, es cierto que para los alumnos ver concluida su obra, ha reforzado su autoestima y autoconfianza. El exponer las obras al final de clase en el Centro ha supuesto para ellos un reconocimiento apreciado por sus comentarios positivos.

Respecto a la dificultad a la hora de realizar sus obras, el taller en donde ha requerido más esfuerzo ha sido trabajar con la gubia en el taller de estampación. Pero por lo general todos los talleres han sido accesibles para ellos a la hora de ejecutarlos.

Han experimentado con técnicas y materiales que nunca antes habían usado, por eso, en más de una ocasión sus caras han sido de sorpresa y finalmente de satisfacción. Pongo en este caso el ejemplo de la monotipia y la cianotipia, que sin duda han sido las experiencias que más les ha sorprendido y entusiasmado.

Y para finalizar se llevó a cabo un grupo focal, en donde la investigadora-educadora se reunió con los profesionales del Centro con el fin de que se hablara del tema de discusión, que en este caso fue entorno a las actitudes y comportamiento de todos los alumnos y que valoraran desde su punto de vista si un programa en educación artística en el centro beneficia a sus usuarios y mejora su calidad de vida.

Este grupo focal ha aportado datos muy importantes. Según los profesionales del Centro, los participantes han tenido una actitud muy positiva y han estado más felices en el Centro durante los talleres. Esa felicidad ha sido transmitida por los comentarios positivos de estas personas acerca de sus obras realizadas. Los padres de los alumnos también han comentado a los profesionales del Centro que durante los meses que han durado los talleres han visto a sus hijos mejor anímicamente y que les han mostrado sus obras terminadas con ilusión y entusiasmo. Los profesionales están de acuerdo en que el arte es un medio de comunicación, favorece la autoestima, la autodeterminación, desarrollar habilidades bio-psico-sociales y motrices y que el papel de una educadora-artista en el Centro, aportaría muchos beneficios para mejorar la calidad de vida de sus usuarios.

7.4 Elementos importantes a tener en cuenta en los talleres

7.4.1 Ambiente

Es importante crear un ambiente cómodo y flexible donde los participantes se sientan libres para trabajar desde la creatividad. Desde el punto de vista artístico, no existen límites para la imaginación y la fantasía. Como hemos mencionado en las características del desarrollo personal de las PCDF, estas personas están más predispuestas al fracaso que al éxito, y es en este ambiente donde pueden perder el miedo a los errores y a fracasar, porque un ambiente creativo da seguridad y propicia a desarrollar las capacidades y adentrarse en un mundo para explorar.

Esta ausencia de miedo al fracaso hace que se arriesguen más en la solución de problemas, revisen su visión del mundo una y otra vez y estén más atentos a los cambios que se producen alrededor.

Hay que subrayar que para que esto ocurra se necesita un entorno que valore la creatividad y la originalidad. “La creatividad necesita un clima de seguridad respecto de los juicios, y también libertad de expresión” (Corkille, Dorothy, 2002). Sólo entonces se desarrollará la capacidad creadora.

Cuando estas personas se sienten seguros de que sus “creaciones” son aceptadas y valoradas como positivas, se deciden a producir más. Son conscientes de sus habilidades y de esta manera se forman un autoconcepto positivo y una buena autoestima. Como afirma Corkille (2002) “La relación entre alta autoestima y creatividad sin trabas es poderosa en extremo”

Al tener una buena autoestima, las PCDF se sienten seguros, y desde esa seguridad son capaces de explorar el mundo y sus posibilidades de forma más amplia que una persona con mala imagen de sí misma. Serán más independientes, lograrán defender mejor sus ideas, serán capaces de adquirir un punto de vista distinto. Para Dorothy y Corkille (2002), la creatividad se define así como un desencadenante del aprendizaje al crear una base segura desde la que avanzar sin miedo a ser juzgado en cada ocasión.

La creatividad, además, actúa como catarsis y como fin en sí mismo: cuando la persona está trabajando en la materia de su especialidad, las preocupaciones y cuidados desaparecen, reemplazados por una sensación de dicha. Quizá la cualidad más importante, la que está presente de forma más constante en los individuos creativos, es la capacidad de disfrutar del proceso de creación por sí mismo.

Podemos decir que la creación tiene dos objetivos, la producción y el placer de producir. Mediante la creatividad se promueve también el desarrollo afectivo, ya que a través de ella expresan sentimientos, emociones y establecen relaciones subjetivas con lo que les rodea.

Normalmente su comportamiento suele tender a guiarse por directrices externas para solucionar problemas que se les puede presentar y tienen dificultad para manejar con acierto la relación entre el fin, el acto para consumarlo y las necesarias mediaciones para llegar al fin. Pero enfrente de unos materiales artísticos y los ejemplos a priori de lo que se va a realizar con ellos, estas personas encuentran esa relación entre el fin, el acto para consumarlo y las necesarias mediaciones para llegar al fin, pues saben de antemano, por ejemplo, que con el barro pueden llegar a obtener una figura propia de su mano.

7.4.2 Motivación

Una de los elementos más importantes a la hora de realizar los talleres con las personas con diversidad funcional es la motivación. El arte de por sí ya es un elemento motivante, pues trabajar con colores, pinceles, incita a un ambiente de diversión y de relajación. No obstante, una manera de motivarles al inicio de cada sesión, es con un elemento detonante que abra la imaginación y curiosidad por lo que va a venir después. Sería como introducirles de antemano en el taller. Por ejemplo, cuando realizamos el taller de pintura de la primavera, antes de que entraran al aula, toda la habitación se encontraba llena de flores, lo que les pone ya en situación de alerta: “Hoy trabajaremos la primavera”, a la vez que les entusiasma el ver el aula como un jardín.

A parte del elemento detonante, otro estímulo motivador es hacerles preguntas sobre el tema que vamos a tratar. En el caso del taller de la Primavera, preguntas como si tienen jardín en su casa, si tienen por el contrario flores dentro de casa, cuáles son las flores preferidas de mamá o las suyas propias, si han regado alguna vez las flores y como lo han hecho, si con manguera o regadera, etc.

En el caso del taller de cianotipia, el elemento detonante fue cubrir las ventanas con papel craft y la entrada de luz era mínima. Al entrar a la habitación, los alumnos se encontraron con el aula medio a oscuras, rompiendo sus esquemas e incitándoles a saber de qué se trataría el taller generando intriga y emoción.

7.4.3 Imágenes y Materiales

Hemos comprobado que es imprescindible que a la hora de realizar un taller, previamente (después del elemento detonante como motivación) sea necesario mostrar a los alumnos un Power Point o Imágenes relacionadas con el taller que vamos a realizar, pues servirá como una guía que ayudará al alumno a posicionarse en el momento presente y predisponerle para su actuación. Las imágenes proyectadas anticipan con ejemplos de lo que se va a hacer en el taller. Por ejemplo, en el caso del Taller Land Art, se mostraron imágenes de obras de artistas de este movimiento.

Las imágenes han de ser claras y concisas en número; no es recomendable atiborrar de imágenes, porque como se ha mencionado antes, las PCDF tienden rápidamente a descentrarse por tanto no hay que prolongar mucho en el tiempo cualquier elemento que requiera de atención. Las clases han de ser dinámicas y activas, desde el momento que empiezan hasta que terminan.

Proporcionar los materiales adecuados para cada taller es otro elemento importante, pues va a ser la herramienta con la que estas personas van a experimentar y permitir los procesos creativos. Explicar para que sirven y dejar que experimenten antes o después de cada sesión facilitará que se familiaricen con ellos y se sientan más cómodos.

Hemos visto también que la idea generalizada que tenemos las personas sobre que la creatividad surge de la nada, o de “la inspiración de las musas” es falsa ya que según Vigotsky, para elaborar nuevas ideas y productos es necesario que los individuos tengan unos referentes, es decir, unas experiencias, elementos, conocimientos que serán la base de la futura creación. Para ser creativo se debe ser constante, trabajar la imaginación y convertirla en un hábito. Y esto puede hacerse desde la escuela.

7.4.4 Juego

En alguno de los talleres realizados se ha introducido el juego como hilo conductor, lo que ha resultado ser motivador y eficaz, como por ejemplo en el taller de pintura, que consistió, como se ha mencionado anteriormente, en la realización de una pintura sobre un cartón alargado en la que participaron todos los alumnos y que posteriormente se recortó en piezas a modo de puzzle y tuvieron que reconstruirla. Después de nuevo se mezclaron las piezas y al azar se pusieron sobre la pared creando una obra abstracta.

El juego es una actividad clave para el desarrollo de las habilidades cognitivas y la mejora del pensamiento de los alumnos. Mediante el juego las personas con diversidad funcional comienzan a transformar las acciones en significados, habilitando de manera efectiva la adquisición de la capacidad representativa que es la base del pensamiento.

El juego se puede considerar como un contexto de producción cognitiva. Hablar de contexto de producción cognitiva significa que el juego participa de la construcción de la inteligencia por la variedad y complejidad de los procesos cognitivos que impone. Mediante el juego se pueden desarrollar todas las habilidades y funciones cognitivas:

- Habilidades cognitivas específicas: clasificación, seriación, observación, comparación, formulación de hipótesis, analogías, juicio crítico, juicio probabilístico.
- Funciones cognitivas generales: percepción, memoria, atención, autocontrol, solución de problemas, toma de decisiones, metacognición y planificación.

Siendo el juego una herramienta indispensable para el desarrollo intelectual, se debe propiciar en los alumnos con diversidad funcional, seleccionando o diseñando juegos en donde desarrollen habilidades cognitivas y aprendan a utilizarlas en diversas situaciones.

Al seleccionar juegos para el desarrollo cognitivo se tienen que considerar dos puntos principales: primero, qué habilidades o funciones se pretende desarrollar de acuerdo a la propuesta curricular que se elaboró para un alumno y segundo, cuáles son los juegos que pueden servir para ese fin. En nuestro caso el propósito del juego fue desarrollar la atención, percepción y memoria, siendo el puzzle el más ideal de acuerdo a este propósito que se persigue y que el azar como medio para tomar decisiones y al mismo tiempo, para el desarrollo de habilidades sociales como esperar el turno de cada uno.

7.4.5 La educadora

El papel de la educadora es esencial desde el momento en que diseña los talleres, selecciona cuidadosamente los contenidos y adapta las sesiones a las características del grupo. Su función principal será la de fomentar el dialogo, procurando la comunicación entre todas las personas que integran la actividad, potenciando el pensamiento crítico, haciéndoles sentirse libres y cómodos a la hora de expresar sus emociones y descubrimientos, independientemente de sus experiencias previas en estos entornos creativos. Uno de los

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

papeles de la educadora será también el de proveerles de estímulos, materiales y oportunidades para que ellos exploren y jueguen siguiendo su propio ritmo, sacando sus propias conclusiones y orientando las actividades a la vida diaria. (Tilley, 1986). Las personas con diversidad funcional muchas veces están sobreprotegidas por sus familias y no les permiten realizar muchas tareas que incrementarían su independencia. De este modo, cuando se presentan oportunidades de independencia, simplemente carece de experiencia o confianza para saber cómo actuar de manera efectiva. Y lo que es igualmente importante, cuando las personas no adquieren experiencia para manejarse con los problemas de la vida diaria, pueden desarrollar un sentimiento de impotencia y desamparo a la hora de afrontar otros asuntos y problemas más serios. Esto es lo que se ha descrito adecuadamente en la literatura como *incapacidad aprendida*, y pone a las personas en una situación de gran riesgo de sufrir una depresión y muchos otros problemas de salud física y mental (Seligman, 1967).

Por el contrario, hay otras familias que esperan demasiado de estas personas, por lo que muchas veces pueden abandonar por frustración y por fracaso lo que han emprendido. Por consiguiente, tanto si se espera demasiado como si se espera demasiado poco de la persona con diversidad funcional, el orgullo que se deriva del desarrollo de las aptitudes de independencia queda sin realizarse. Esto ocurre cuando se fuerza a la persona a ser algo que no es, o que no puede ser, o cuando sus talentos y capacidades son muy infravalorados.

La educadora debe propiciar un ambiente en el que la persona con diversidad funcional desarrolle sus capacidades en libertad sin poner objetivos muy altos para la realización de los talleres, sin esperar demasiado o poco de ellos. Talleres accesibles donde sus posibilidades sean valoradas, pues el ambiente que se genere va a influir directamente en su desarrollo personal. Cuando confiamos en ellos, aumenta la confianza en sí mismos. Es importante favorecer el desarrollo de la conciencia de uno mismo, el desarrollo del sentido de competencia y el desarrollo de los propios dones y talentos. Es decir, consiste en poner de relieve los puntos fuertes y las habilidades de la persona. Con el tiempo, la persona tendrá que modificar su perspectiva de lo que *no puede hacer* debido a su discapacidad, hacia *lo que sí puede hacer*. Los psicólogos nombran este proceso como el desarrollo de la competencia. Competencia es el término utilizado para describir la necesidad que todos sentimos de *hacer cosas por nosotros mismos*, como medio para obtener un cierto sentido de control y manejo de lo que nos rodea (McGuire y Chicoine, 2009).

Por tanto es importante que la educadora no tenga una actitud protectora, lo que facilita a las PCDF poder trabajar las habilidades de autonomía personal y social en situaciones reales para que estas personas puedan lograr su derecho a la independencia. Es necesario respetar la individualidad de cada persona y ayudarle a descubrir sus talentos en base a sus características e intereses.

La primera condición de los apoyos es que sean requeridos, solicitados, no impuestos, porque si no, los apoyos podrían utilizarse para controlar y manipular la voluntad de la persona. Si son pedidos por la persona con diversidad, en uso de su libertad, y gestionados por ella misma, con poder de decisión y elección, no hay objeción ética a un sistema de apoyos equilibrado y promotor de autonomía. Pero si los apoyos no son requeridos, se tiende a una sobreprotección que muchas veces ocasiona dificultades a la hora de que tomen sus propias decisiones. Lo importante es que a una persona con diversidad funcional hay que apoyarla para que haga lo que quiera, no lo que nos parezca a los demás que debe hacer (y educarla debidamente, para que sus pretensiones sean razonables).

Por tanto la sociedad debe ofrecer oportunidades a las personas con diversidad de poder trabajar las habilidades de autonomía personal y social en situaciones reales para favorecer que estas personas puedan llegar a lograr su derecho a la independencia. Ofrecer un ambiente lo más normalizado posible y con apoyos requeridos, no sobreimpuestos (Soto, 2009).

7.4.6 Trabajo en grupo

El desarrollo de las habilidades en grupo es muy beneficioso para todos sus integrantes porque el grupo es un escenario natural donde aprender, participar, perfeccionar y generalizar las conductas. Las interacciones en grupo ayudan a comparar decisiones y readquirir otras nuevas de manera adecuada. Por otro lado el grupo actúa como marco de referencia durante el proceso de aprendizaje, siendo por tanto contexto de comparación social y validación consensual, además de ayuda y apoyo mutuo.

El grupo es un contexto idóneo para aprender habilidades sociales esenciales (saber escuchar, participar, respetar turnos de conversación, dar retroalimentación, mostrar desacuerdos, etc) que además de ser un recurso imprescindible para los entrenamientos grupales poseen un beneficio añadido para el afrontamiento de situaciones reales. (Pavón, 2009, p. 5)

7.4.7 Las Personas con Diversidad Funcional

La actividad artística es un medio ideal para poner en práctica todos los dispositivos que sirven para mejorar la calidad de vida de las personas con diversidad funcional. No es un trabajo unilateral, sino que sólo se pueden lograr los objetivos si se trabaja de manera conjunta. Es importante la acción profesional pero también es fundamental el rol activo de las personas con discapacidad pues son las que mejor pueden transmitir sus necesidades e inquietudes y demostrar los cambios positivos que pueden llevarse a cabo.

A través del arte se puede modificar la realidad de las personas con diversidad funcional estableciendo nuevos valores. La producción artística permite observar el entorno que nos rodea, con sus conflictos, contradicciones y paradojas, desde innovadoras acciones y perspectivas. Mediante las obras de las personas con diversidad, podemos ampliar nuestra visión y reflexión sobre la sociedad, al mismo tiempo que les damos en ella su respetado lugar. Cada individuo tiene sus propias capacidades, artísticas, técnicas, creativas, cognitivas, morales, y cada individuo las expresa de forma diferente. No hay marginación en la expresión, hay lenguajes para todas las culturas e individuos y los modos de expresión se relacionan con las propias capacidades.

Los talleres artísticos propician un lugar para que estas personas a través de la expresión artística puedan ser protagonistas y participar en la actividad. Al mismo tiempo, en por este medio pueden interaccionar y comunicarse con los demás miembros del centro ocupacional.

El carácter liberador de la comunicación y la expresión artística se torna tremendamente potente cuando se abre la puerta a las personas con diversidad, en el ámbito funcional fundamentalmente ya que permite a éstos expresar sus sentimientos más profundos y las emociones más complejas. Así mismo, estas actividades representan un vehículo de expresión emocional que en ningún caso supone merma de expresiones, sino una diversificación de las mismas. Permitiendo la incorporación de las personas con discapacidad de manera activa en la vida cultural, llegaremos a poder valorar sus capacidades y sorprendernos con sus creaciones, que siempre van más allá de sus limitaciones.

7.4.8 Inclusión Social

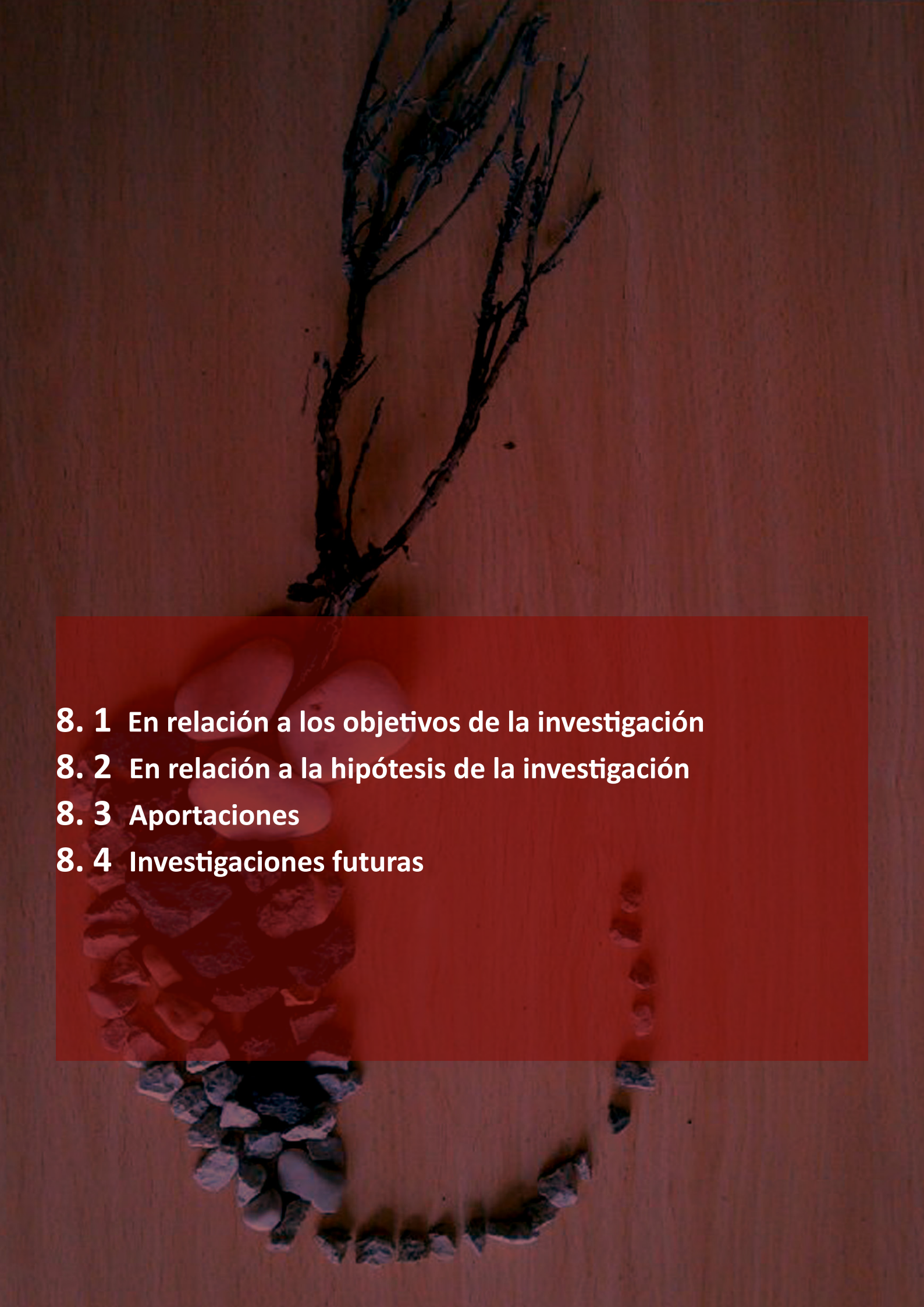
Si el arte es un medio de comunicación, y la comunicación es algo inherente en el humano, cualquier pieza artística, cualquier creación, tiene el mismo valor de quien lo realiza. Por eso el arte es un componente indiscutible para la inclusión. La mayoría de las personas con diversidad funcional, viven alejadas siempre de nuestra realidad, no porque ellos lo hayan elegido así, sino porque la sociedad muchas veces los excluye de ella, de la participación en actividades culturales. Calderón (2014, p. 43) señala que “La discapacidad no es una realidad biológica y personal, sino que fundamentalmente es de naturaleza social y cultural”. Es la comunidad y su entorno los que excluyen a estas personas a vivir separadas del resto.

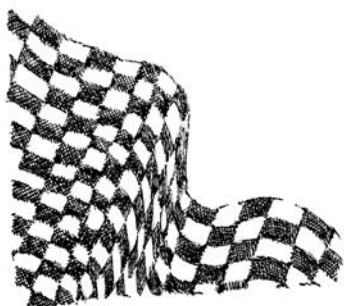
La mayoría de las veces las personas con diversidad funcional actúan solo como meros espectadores en la sociedad. Los talleres artísticos propician un lugar para que estas personas a través de la expresión artística puedan ser protagonistas y participar en la actividad. Al mismo tiempo, en por este medio pueden interaccionar y comunicarse con los demás miembros de la institución o espacio inserto en la sociedad, tal y como recoge D’agostino cuando afirma que “la expresión artística propone creación y crear es un modo concreto de construir lo propio para luego poder brindarlo y compartir con otros poniendo en funcionamiento los mecanismos de integración social” (D’agostino, 2014, p. 55).

Es necesario crear programas inclusivos porque la diversidad social, como la relatividad universal, enriquece extraordinariamente a la humanidad. Tanto la sociedad en su conjunto, como las entidades y centros educativos y artísticos en particular, y en nuestro caso, los centros ocupacionales, tienen que erigirse/constituirse como una herramienta en sí, un paso más del desarrollo intelectual, comunicativo, social o individual de las personas interesadas en estos campos de conocimiento, independientemente de sus capacidades y particularidades.

Cap 8

CONCLUSIONES

- 
- 8. 1 En relación a los objetivos de la investigación**
 - 8. 2 En relación a la hipótesis de la investigación**
 - 8. 3 Aportaciones**
 - 8. 4 Investigaciones futuras**



Tras la realización del análisis de la investigación, a continuación vamos a exponer pormenorizadamente las conclusiones a las que hemos llegado en la muestra estudiada. En primer lugar en relación a los objetivos de la investigación enumerando cada uno de ellos y en segundo lugar en relación a la hipótesis.

8.1 EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

1. Analizar el nivel de creatividad de las actividades denominadas artísticas del Centro Ocupacional El Trebol, obervando concretamente el desarrollo del taller de manipulados.

Como hemos visto anteriormente en el contexto físico, en el Centro Ocupacional del Trébol, se realizan diferentes actividades con las personas con Diversidad Funcional como clases de cocina, clases de apoyo educativo, talleres de costura, talleres de manipulados, etc. Ahora bien, centrándonos en el taller de manipulados, éstos consisten en hacer manualidades con “cápsulas de café” que previamente se someten a todo un proceso laborioso: lavarlas, ordenarlas por colores, darles forma, almacenarlas, para ir creando piezas decorativas como broches, diademas, recordatorios, y que finalmente se venden como producto creado por las personas con diversidad funcional. Todo lo realizado en este taller de manipulados se ha convertido en algo monótono y si bien de cierta manera con estas actividades se crea una “disciplina” diaria para estas personas, por otro lado les limita; el producto que parece artístico lleva implícito una carencia de creatividad, pues generalmente no son diseños o ideas suyas propias.

2. Identificar las necesidades e intereses de las personas con diversidad funcional para desarrollar e implementar actividades artísticas significativas y generar experiencias creativas para su desarrollo cognitivo, lingüístico, personal, social y psicomotor con objeto de mejorar su calidad de vida.

El objetivo de este trabajo consiste en valorar si la implementación de un programa en educación artística en un Centro Ocupacional mejora la calidad de vida de las personas con diversidad funcional que lo integran. De los resultados obtenidos merece la pena destacar varias conclusiones:

8. CONCLUSIONES

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

En primer lugar, la diversidad funcional no ha supuesto ningún obstáculo para la participación en el programa. Como ya se ha mencionado en este trabajo, el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos recoge que toda persona tiene el derecho, independientemente de su condición humana, a participar en la vida cultural de la comunidad y al disfrute de las artes. Sin embargo, ocurre con demasiada frecuencia, que se infravaloran las habilidades que poseen las personas con discapacidad enfatizando sus déficits y, en consecuencia, haciéndoles que se enfrenten a tareas de bajo nivel de estimulación intelectual o sentido del logro. Las limitaciones que existen en las personas son el resultado del estigma asociado a la discapacidad, pero éstas no se darían si tomamos conciencia de que disponen de numerosas y ocultas habilidades, que tan sólo requieren más necesidades de apoyo. Es, precisamente en su entorno donde encuentran las limitaciones. La creatividad es un bien común que en mayor o menor medida todas las personas son capaces de desarrollar si encuentran el entorno adecuado.

Según la definición de ser en la obra de Fiorini, “El psiquismo creador”, entendemos el concepto ser, teniendo en cuenta, además de lo que las personas son en sí, lo que deben ser y lo que pueden o desean ser. Esto llevado a nuestro campo, las personas con discapacidad a lo largo de la historia han sido consideradas únicamente desde las dos primeras acepciones: Lo que son en sí y lo que deben ser, sin darles permiso a una oportunidad para lo que pueden o desean ser, y por tanto entendemos que el arte supone un medio ideal para “ser” en el concepto amplio y con todos sus acepciones (ser en sí, deber ser, poder ser y desear ser).

En los talleres realizados, desde un primer momento se ha partido de la premisa de lo que pueden ser, es decir, no se ha visto a la persona con déficits, sino con capacidades específicas pero más o menos necesidades de apoyos. Se les ha empoderado a través del arte, haciéndoles sentirse capaces de crear una obra a partir de sus experiencias, ideas, creencias y gustos propios, y se ha valorado el resultado como algo original y válido, sin un juicio más allá que respetando la subjetividad de la persona. Por otro lado se les ha apoyado con lo que desean ser, es decir, se les ha motivado y reforzado en sus capacidades de elección y decisión por sí mismos, con la finalidad de desarrollar su autodeterminación.

La creación artística potencia los componentes de la autodeterminación, habilidad básica para la participación activa en la sociedad. Desde su propia experiencia se potencian habilidades como la autonomía, la autorregulación, el empoderamiento psicológico y la autoconciencia (Wehmeyer) dando al individuo la capacidad para actuar como el agente causal de su propia vida, así como para mantener o mejorar su calidad de vida. El empoderamiento personal no es otra cosa que el fortalecimiento individual, el cual hace que la persona se sienta capaz de manejar su propia vida, es decir, que incremente la confianza en sí mismo y en su ejecución.

En definitiva, cualquier medio artístico es una oportunidad para poder reivindicar el derecho a ser uno mismo y provocar y generar “el deseo ser” y “el puedo ser”.

Además el concepto de sí mismo y la autosuficiencia mejoran muy considerablemente, gracias al arte como un lenguaje propio que nos hace conocernos y darnos a conocer a los demás desde la valoración de las potencialidades o recursos particulares y no desde las limitaciones y las técnicas reduccionistas. Pues mediante la manifestación artística, la persona con diversidad funcional proyecta su nivel de identidad y provoca en el espectador reacciones, ya sean positivas o negativas. La devolución de esas reacciones retroalimentan a la persona haciendo que éste estimule su nivel de autoestima, favoreciendo la utilización de sus recursos internos, descubriéndose a sí mismo dentro de todas sus posibilidades, potenciando su valor como persona en el entorno social. En los talleres se ha podido observar cómo las personas al finalizar su obra y tras exponerla en el centro, sus comentarios positivos hacia sí mismos ha sido una clara muestra del refuerzo de su autoestima.

Siguiendo esta misma línea, como señalamos en el marco teórico, las personas con diversidad funcional presentan unas características en su desarrollo personal tales como: tendencia a evitar fracasos, baja autoestima, rigidez comportamental, labilidad emocional, presentan déficits cruciales para las relaciones interpersonales y para su autocontrol, reducida capacidad para anticipar las consecuencias de sus propias acciones, así como una reducida capacidad de autocontrol y de aplazamiento del refuerzo; frecuentes sentimientos de frustración, hiperactividad, vulnerabilidad al estrés y reacciones de ansiedad y falta de autonomía.

3. Valorar si pueden desarrollar su autodeterminación, autoestima, creatividad, autonomía, aspectos cognitivos, comunicación, expresión, habilidades motrices y sociales a través de procesos artísticos como complemento para el bienestar de personas con diversidad funcional.

Podemos comprobar en los talleres artísticos, que las personas con diversidad funcional si bien desde el principio tienen un sentimiento de que van a fracasar en sus producciones, tras ver los resultados de sus primeras obras, sienten una motivación tras el éxito experimentado para seguir creando y en consecuencia disminuye su estrés. Asimismo, su autoestima aumenta al ver que son capaces de poder crear por sí mismos sin depender de alguien que les diga lo que deben o no hacer, sosteniendo las riendas de su camino. Porque su pobre autoconcepto depende en gran medida de las experiencias vividas y del modo con el que son tratados por los adultos. En los talleres sienten la libertad de trabajar en contraposición a las tareas rutinarias de las que están acostumbrados a realizar en el centro ocupacional de una manera repetitiva que no favorece en su desarrollo personal.

8. CONCLUSIONES

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Si bien estas personas por lo general presentan inestabilidad en su estado anímico, pasando prontamente de un estado de euforia a otro de tristeza, lo que a menudo puede interferir en la realización de las tareas, en los talleres artísticos han presentado estabilidad y ausencia de comportamientos disruptivos.

Respecto a su desarrollo lingüístico, partiendo que el ser humano es un ser social por definición, que necesita comunicarse y relacionarse con los demás, muchos discapacitados no tienen lenguaje verbal o tienen dificultades para comunicarse. Por lo general, presentan más problemas en el lenguaje expresivo que en el receptivo, su organización sintáctica es muy pobre, con escaso número de elementos, dificultad de establecer la relación entre los distintos elementos de la oración, dificultad para asimilar las reglas gramaticales más complicadas y los problemas motores glossofaríngeos y la descoordinación muscular bucal acaban generando una expresión verbal poco fluida, sin ritmo y con una tonalidad inadecuada. Otros participantes con los que hemos trabajado, incluso no hablaban más que de forma monosilábica.

Durante el proceso creativo hemos podido comprobar que el lenguaje verbal no ha sido un obstáculo para la realización de los talleres, sino que por el contrario, el arte ha sido su medio de comunicación y por el diálogo, es decir, el arte es otro medio de expresión donde el individuo ha transmitido sus gustos, sus preferencias, sus miedos, sus emociones, sus sentimientos, sus pensamientos e incluso sus necesidades. El arte como un magnífico vehículo de expresión de sus vivencias subjetivas y de numerosos matices de su personalidad.

Además a través del arte se ha establecido una conexión entre el mundo interno y el mundo externo que rodea al individuo. La expresión artística permite conectar y comunicar ambos mundos. Según Ferrés (2008), “por su mayor proximidad con el intelecto, el texto escrito tiende a privilegiar respuestas de carácter reflexivo, mientras que la imagen, por sumador proximidad a las emociones, tiende a privilegiar respuestas de carácter emotivo”.

Estos talleres son ejemplo de cómo las imágenes visuales, además de servir como medio de expresión, favorecen los procesos de comunicación. Así pues, los procesos creativos con fines educativos y formativos se establecen en este entorno como una forma de descubrir nuevas capacidades potenciales en estas personas con diversidad funcional.

Hay factores fundamentales en relación a la producción artística por ejemplo, la habilidad en el manejo del material, la técnica, el crear las formas que transformen esa idea, sentimiento o imagen en lo que se quiere representar y esto estará íntimamente relacionada con la diferenciación perceptiva que se tenga en base a las experiencias vividas, comunicándolas cada individuo desde una mirada subjetiva. Es decir, cada participante ha utilizado los materiales de una forma subjetiva en relación a sus gustos, creencias y experiencias, facilitándonos características de su personalidad.

Por otro lado, las personas con diversidad funcional que han participado en los talleres tienen características cognitivas con diferente gradación dependiendo de cada una de ellas, pero por lo general presentan elementos comunes como: curiosidad superficial, capacidad de atención reducida con tendencia a dispersión (se distraen con facilidad), déficit perceptivo, entendido como aprehensión de la información, déficit de memoria, con mejores actuaciones en el reconocimiento espacial, no utiliza de forma espontánea estrategias de aprendizaje y retención, dificultad en el procesamiento de la información, inseguridad ante la solución de problemas, poco interés por juegos simbólicos, prefieren juegos estructurados y concretos, dificultad de generalizar a problemas nuevos estrategias aprendidas aunque sí aplican lo aprendido a situaciones idénticas. Los talleres también han implicado la mejora de diversos elementos de la capacidad creativa como la habilidad para solventar problemas, de manera visual y verbal, una mejora en la concentración, intensidad y duración, un mejor sentido del arte, capacidad de invención, experimentación, originalidad, libertad, independencia, disciplina y toma de riesgos. El sujeto, durante el proceso creativo, desarrolla estrategias de pensamiento que le ayudan en la resolución de conflictos, favorece el autocontrol, autoevaluación y logro de metas. Todos estos beneficios servirán a los miembros en sus relaciones con los demás individuos.

Se han llevado a cabo estrategias que benefician la retención de información como la repetición constante de los elementos claves en cada taller (como por ejemplo la repetición de la metodología propia de cada técnica artística), la organización o agrupación de bloques que mantengan significado común en la información expuesta (como la separación de las pinturas cálidas de las frías en la estantería) y creación de relaciones entre los diferentes conceptos a retener (como la asociación del material natural y la obra de Land Art).

Con la ayuda de elementos detonantes al inicio de cada taller, motivación y adaptando las sesiones a sus gustos, ha contribuido a que su atención sea más prolongada y en consecuencia que adquieran más información para elaborar su pensamiento, que tengan más capacidad de relacionar, mejorando su memoria, obteniendo mayor cantidad de conocimientos y poder construir su propio aprendizaje. Gracias a la repetición de algunos talleres, como el taller la monotipia o la repetición de las imágenes de las pinturas vistas en el Museo del Prado, los participantes consolidaron mejor lo aprendido.

Respecto al desarrollo de la motricidad, las PCDF, en los talleres han desarrollado la coordinación motriz fina (la capacidad para utilizar los pequeños músculos –como resultado del desarrollo de los mismos- para realizar movimientos muy específicos) cuando dibujan, recortan, pintan, moldean, es decir, cuando utilizan los dedos y las manos. El control de la motricidad fina alude a la coordinación de las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares. Compone de un refinamiento del control de movimientos gruesos y, por lo tanto, tarda en su desarrollo y expresión.

8. CONCLUSIONES

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Las manos son unas de nuestras más importantes herramientas de trabajo y sus músculos tienen, a nivel del cerebro, una representación cortical relativamente mucho más importante que los otros músculos del cuerpo. Por lo que su utilización y habilidad van a depender gran parte de nuestros éxitos, de ahí la conveniencia de que el alumno adquiera el mayor dominio posible del movimiento de los diferentes músculos que le permitan llevar a cabo otras actividades.

También a través de los talleres se ha desarrollado la coordinación viso-manual que es la capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con propósito de realizar una tarea o actividad, por ejemplo, en nuestro caso, dibujar, utilizar el rodillo, las brochas, etc. Es decir, es realizar una actividad utilizando los ojos y las manos. La importancia de la coordinación visomotriz reúne una serie de habilidades del área motriz como lo son la lateralidad, direccionalidad, apreciación y manejo correcto del espacio y tiempo e involucran la percepción visual, dando lugar a movimientos corporales y manuales precisos, por lo que mejorará la psicomotricidad de las PCDF, con lo que aumenta la capacidad de interacción del sujeto con el entorno y favorece el desarrollo integral de la persona porque a través de la psicomotricidad, el individuo desarrolla habilidades y destrezas a nivel intelectual, emocional y social además de motrices.

A nivel motriz, la psicomotricidad favorece el dominio de los movimientos corporales; a nivel cognitivo, favorece el desarrollo intelectual, la capacidad para la resolución de problemas, mejora la memoria, concentración y atención, la creatividad y la independencia; a nivel social promueve el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la autonomía y la motivación a relacionarse con el medio que lo rodea; y por último, a nivel afectivo, favorece el desarrollo emocional, ya que al adquirir habilidades y destrezas, incrementan sentimientos de confianza y seguridad (al tomar conciencia de logros y avances), fortaleciendo la autoestima.

En relación a las habilidades sociales de las PCDF, el arte también ha funcionado como parte fundamental de su desarrollo porque en las sesiones grupales se produce una interacción entre sus componentes, poniéndose en marcha elementos verbales y no verbales, la forma de comportarse (asertivo, pasivo y agresivo), el saber pedir las cosas, dar las gracias, saludarse, pedir permiso, etc.. Disponer y manifestar un repertorio apropiado de habilidades sociales hace que la persona adquiera más refuerzo de su ambiente, y permite además que la interacción aporte satisfacción a quienes forman parte de esta. En los talleres, la educadora les ha felicitado o premiado cuando el comportamiento de la persona ha sido de forma correcta a la situación y se le ha advertido cuando su comportamiento no ha sido adecuado. Hay que procurar estar más pendientes de sus conductas adecuadas que de las equivocadas pues la opinión del educador es un potente reforzador.

Por tanto podemos afirmar que el arte mejora su autoestima, sus relaciones personales y sociales, y aumenta la comprensión de su relación con el mundo exterior, ajeno a sus realidades discapacitadas. Permite desarrollar la imaginación, potencia la autonomía y favorece la integración. Por otro lado, las artes visuales permiten la expresión de sentimientos, mejora habilidades motoras, amplía el lenguaje visual y aumenta las posibilidades de desarrollo personal y cognitivo. Todo esto mejorando su calidad de vida.

Pensamos que es importante realizar una labor de educación artística con las personas con diversidad funcional porque bajo nuestra experiencia de prácticas, por un lado, muchos de los trabajos que hemos visto realizar en los talleres de manipulados en el Centro, van enfocados a la inserción o inclusión laboral de estas personas a través de la realización de productos comerciales artesanales. Estos productos están realizados con elementos decorativos preestablecidos o copia de modelos que limitan las capacidades creativas. Incidir en la capacidad de creación a través de propuestas abiertas e innovadoras educativas artísticas, puede contribuir a la transformación de las dinámicas para la formación de este colectivo. Por otro lado, los beneficios que hemos observado son indiscutibles.

El carácter explorativo de este estudio implica una serie de limitaciones de tiempo y pone de manifiesto la necesidad de continuar la investigación sobre los beneficios que aporta la educación artística en este contexto a largo plazo. Y dada la conclusión de beneficios observados en nuestra investigación, pensamos que es necesario realizar un trabajo educativo/artístico continuo con las personas discapacitadas.

Dicho todo esto, entendemos y proponemos que el desarrollo y la apuesta por la educación artística en un contexto de discapacidad intelectual, puede ser una solución para pasar desde el déficit hasta a activación y la participación social, además permite desarrollar la creatividad, las habilidades manuales, las habilidades sociales, el sentido de valía y autonomía personal. Todo ello es una forma de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, así como favorecer programas de apoyo a la integración social.



Esquema 9 El proceso creativo. Elaboración propia

8.2 EN RELACIÓN A LA HIPOTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de actividades artísticas y el proceso creativo en un contexto ocupacional mejora el desarrollo bio-psico-social y la calidad de vida de las personas con diversidad funcional.

Dimensiones calidad de vida, indicadores y educación artística

Como hemos abordado en el marco teórico, basándonos en el modelo de Schalock y Verdugo, en donde se afirma que “calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos” y teniendo en cuenta sus correspondientes indicadores, los cuales son determinantes para poder evaluar adecuadamente la calidad de vida, sirviendo para hacer más operativa la definición y las dimensiones, nos ha servido para tomar nueve categorías para a la hora de evaluar nuestros talleres: motivación, autoestima, habilidades motrices, habilidades sociales, comunicación/expresión, autonomía, autodeterminación, creatividad y aspectos cognitivos. De estas dimensiones hemos escogido las que se encuentren dentro de nuestro interés, ya que consideramos que todas no pueden ser analizadas convenientemente en la posterior evaluación de las sesiones educativas. La dimensión material tiene indicadores que nosotros desde nuestra posición no podemos controlar, como son: el estatus socioeconómico, el empleo o las posesiones que tenga el sujeto; entendemos que la interacción en el programa no facilita la mejora en estos aspectos. Lo mismo ocurre en la dimensión derechos, ya que la intimidad, el voto o las responsabilidades civiles son indicadores que ya están controlados por los profesionales de la Fundación donde son usuarios, aunque si mencionaremos el derecho a la Educación Artística.

A continuación vamos a examinar esos indicadores de cada dimensión de calidad de vida en relación a nuestros talleres artísticos:

a. Bienestar emocional.

- Satisfacción: Estar satisfecho, feliz y contento.

Hemos observado que la PCDF se siente feliz cuando entra en contacto con el material artístico. Feliz de realizar las obras con sus compañeros; feliz de ser un componente activo en los talleres. La satisfacción por realizar obras artísticas y que los demás lo conozcan y lo aprecien fue plena dentro de las sesiones

- Autoconcepto: Estar a gusto con su cuerpo, con su forma de ser, sentirse valioso.

El cambio producido en el nivel de autoestima es el mejor indicador de que su autoconcepto mejora. Su autoestima fue aumentando a medida que se sentían capaces de crear por sí mismos, concluían sus obras y eran expuestas en los pasillos del Centro.

- Ausencia de estrés: Disponer de un ambiente seguro, estable y predecible, no sentirse nervioso, saber lo que tiene que hacer y que puede hacerlo.

Hemos observado que durante el proceso creativo se reducen los niveles de estrés y la PCDF va poco a poco entrando en un estado de equilibrio mental.

El proceso creativo es un espacio de libertad cuando es entendido como la búsqueda de respuestas individuales y distintas, y no como la ejecución de tareas previamente fijadas. En este espacio de libertad no existe la presión para adquirir los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida cotidiana, muchos de los cuales son extremadamente difíciles para algunas personas. Esto produce un sentimiento de alegría y refuerza la capacidad de atención y de constancia, y la energía para asumir nuevas experiencias.

La persona se convierte en protagonista y dueña de un proceso de búsqueda en el que está permitido “equivocarse” cuantas veces sea necesario, hasta dar con la respuesta más satisfactoria para uno mismo, consolidando a su vez, la confianza en uno mismo ya adquiriendo un sentimiento de autoestima al por ser los creadores de algo que surge de nosotros y que puede ser mostrado a los demás.

El valor de la individualidad y la libertad de elección que comporta cualquiera de las prácticas artísticas, llevado al terreno de la diversidad funcional, adoptan una especial relevancia.

8. CONCLUSIONES

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

b. Bienestar físico.

- Salud: Tener un buen estado de salud, estar bien alimentado, no tener síntomas de enfermedad
- Actividades de la vida diaria: Estar bien físicamente para poder moverse de forma independiente y realizar por sí mismo actividades de autocuidado, como la alimentación, el aseo, vestido, etc
- Atención sanitaria: Disponer de servicios de atención sanitaria eficaces y satisfactorios
- Ocio: Estar bien físicamente para poder realizar distintas actividades de ocio y pasatiempos

Compartimos la propuesta de la AAID cuando afirma que las condiciones de salud física y mental influyen en el funcionamiento humano en dimensiones de habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales y contexto. Ponemos especial interés en esta adaptación eliminando todas las técnicas que conlleven riesgo de lesión o riesgo de frustración en el arte, por no poder alcanzar la técnica con satisfacción. Estar bien físicamente repercutirá a la hora de realizar cualquier actividad fuera y dentro de nuestros talleres. Entrarían en juego el desarrollo de las habilidades motrices finas en las sesiones.

Las prácticas artísticas implican una actitud activa que repercute en la salud del individuo tanto en su bienestar mental como físico y emocional. En estas prácticas se ponen en movimiento los factores cognitivos, perceptivos, manuales, afectivos, estéticos, es decir, interviene la persona en su totalidad (cuerpo y mente) generando la energía necesaria para producir algo. La cultura da respuesta a nuestras necesidades lúdicas.

c. Relaciones interpersonales.

- Interacciones: Estar con diferentes personas, disponer de redes sociales.

La implicación de la PCDF en las actividades artísticas fue en aumento a medida que se va fue desarrollando el programa. La falta de participación e interacciones frecuentemente limita el logro de roles sociales valorados (Luckasson y Cols., 2002).

En nuestro caso, la participación fue unánime y las relaciones entre los compañeros se desarrollaron positivamente.

- Relaciones: Tener relaciones satisfactorias, tener amigos y familiares y llevarse bien con ellos.

Las buenas relaciones entre los compañeros se mantuvieron constantes en las sesiones, respetando las normas que la educadora se les señaló en un principio. De este modo el alumno debe respetar cuando un compañero tiene algo que decir al resto del grupo, propiciando el

debate. Saber reconocer los sentimientos propios y los de los demás, afrontar las demandas de los demás y ayudarles cuando sea necesario.

- Apoyos: Sentirse apoyado a nivel físico, emocional, económico. Disponer de personas que le ayuden cuando lo necesite y que le den información sobre sus conductas.

Los apoyos cumplen funciones que actúan de reductores de la discrepancia entre una persona y sus requisitos ambientales. Así, la intensidad de los apoyos fue decreciendo; esto significó que mejoró el funcionamiento individual del dominio de las técnicas artísticas, incrementándose su independencia, las relaciones con los demás, las contribuciones al desarrollo del programa y el bienestar personal.

La cultura es una de las opciones más demandadas por los ciudadanos para disfrutar de su tiempo de ocio que implica participar en los servicios y actividades culturales, lo que propicia la interacción con otros y la adquisición de habilidades sociales al requerir presencia social. También en estos espacios, recursos y actividades culturales son punto clave para la adquisición de nuevos intereses y el desarrollo de nuevos gustos.

Para algunas personas que no disponen de lenguaje oral o tienen dificultades para la comunicación, las prácticas artísticas, concebidas como medio para la expresión personal, pueden ser una alternativa como vía de expresión. El arte es comunicación y posibilita una mayor variedad de formas de expresión que el lenguaje verbal.

Las prácticas artísticas escénicas engloba el trabajo en grupo, el cual se convierte en apoyo natural para todo el equipo.

d. Inclusión social.

- Integración y participación en la comunidad: Acceder a todos los lugares y grupos comunitarios y participar del mismo modo que el resto de personas sin discapacidad

- Roles comunitarios: Ser una persona útil y valorada en los distintos lugares y grupos comunitarios en los que participa, tener un estilo de vida similar al de personas sin discapacidad de su edad

- Apoyos sociales: Disponer de redes de apoyo y de ayuda necesaria de grupos y servicios cuando lo necesite

La visita al Museo del Prado tuvo como objetivo que las PCDF se integraran en el contexto social cultural.

8. CONCLUSIONES

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

La cultura representa el conocimiento, la creación, el saber y ocupa un lugar privilegiado en nuestro entramado social, da forma a nuestra identidad, a nuestras aspiraciones y a nuestras relaciones con los demás y con el mundo.

Además de las artes y las letras, la cultura engloba los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. La diversidad cultural es tan necesaria para la humanidad, como la biodiversidad para la naturaleza; es un indicador de fortaleza, riqueza y vitalidad de una sociedad; es una condición de la libertad. La diversidad social, como la relatividad universal, enriquece extraordinariamente a la humanidad

Las prácticas artísticas colectivas son oportunidades para la participación y para la colaboración en la construcción de una sociedad civil activa y presente en la que las personas con diversidad funcional pueden presentarse como protagonistas y no como espectadores rompiendo los estigmas. Por tanto, es necesario apoyar estas prácticas artísticas que faciliten el proceso artístico, abra las vías a la creación y proporcione tiempo, espacio, materiales y métodos requeridos.

e. Autodeterminación.

- Autonomía/Control Personal: Tener la posibilidad de decidir sobre su propia responsable
- Metas y valores personales. Disponer de valores personales, expectativas, deseos hacia los que dirija sus acciones
- Elecciones: Disponer de distintas opciones entre las cuales elegir de forma independiente según sus preferencias, por ejemplo, dónde vivir, en qué trabajar, qué ropa ponerse, qué hacer en su tiempo libre, quiénes son sus amigos

En cualquier proceso artístico se pone en marcha la autodeterminación, esto es, la capacidad para elegir por uno mismo y tener claro lo que uno quiere, llevando las riendas de su vida. A través de la creatividad, se desarrolla el pensamiento autónomo y la búsqueda de respuestas originales que potencian la autodeterminación y la autonomía siempre y cuando se permita al individuo tomar sus propias decisiones; también se fortalece la capacidad para elegir la solución que mejor plasme las necesidades expresivas de la persona, identificar las propias metas y movilizar las capacidades y la energía para alcanzarlas.

Mediante las actividades artísticas se desarrollan habilidades de autogestión, demostrando una adecuada asertividad y habilidades para defender los deseos de cada uno.

f. Desarrollo personal.

- Educación: Tener posibilidades de recibir una educación adecuada, de acceder a títulos educativos, de que se le enseñen cosas interesantes y útiles
- Competencia personal: Disponer de conocimientos y habilidades sobre distintas cosas que le permitan manejarse de forma autónoma en su vida diaria, su trabajo y su ocio, sus relaciones sociales
- Desempeño: tener éxito en las diferentes actividades que realiza, ser productivo.

En los procesos creativos se desarrollan capacidades cognitivas, sociales y prácticas, puesto que se ponen en práctica factores aptitudinales y actitudinales como la inventiva, la curiosidad, la imaginación, la asociación entre objetos/ideas, la búsqueda de soluciones alternativas, el esfuerzo, la toma de decisiones, etc., que fortalecen las capacidades de las personas, mejoran su rendimiento y amplían sus horizontes profesionales.

A través de la cultura, disponemos de ocio que implica compartir con otros espacios y tiempos, aprender normas sociales propias de los espacios culturales y desarrollar habilidades prácticas, ofreciéndonos la oportunidad para descubrir nuevos intereses y adquirir conocimientos. Este contexto es ideal para identificar talentos y desarrollarlos.

g. Derechos

- Derechos humanos: Que se conozcan y respeten sus derechos como ser humano y no se le discrimine por su discapacidad
- Derechos legales: Disponer de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos y tener acceso a procesos legales para asegurar el respeto de estos derechos.

El derecho a la cultura y la satisfacción del mismo, se deriva de la dignidad de las personas. La participación en la cultura está en relación directa con el desarrollo humano y constituye un elemento fundamental de la convivencia y la construcción de ciudadanía.

A través de los talleres artísticos, contribuimos a fomentar el Artículo 27.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Artículo 30.2 de la Convención de la O.N.U. sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que prestan una especial atención al interés de las personas con diversidad funcional por implicarse libremente en la vida cultural, gozar de las artes y de los beneficios que de éstas resultan.

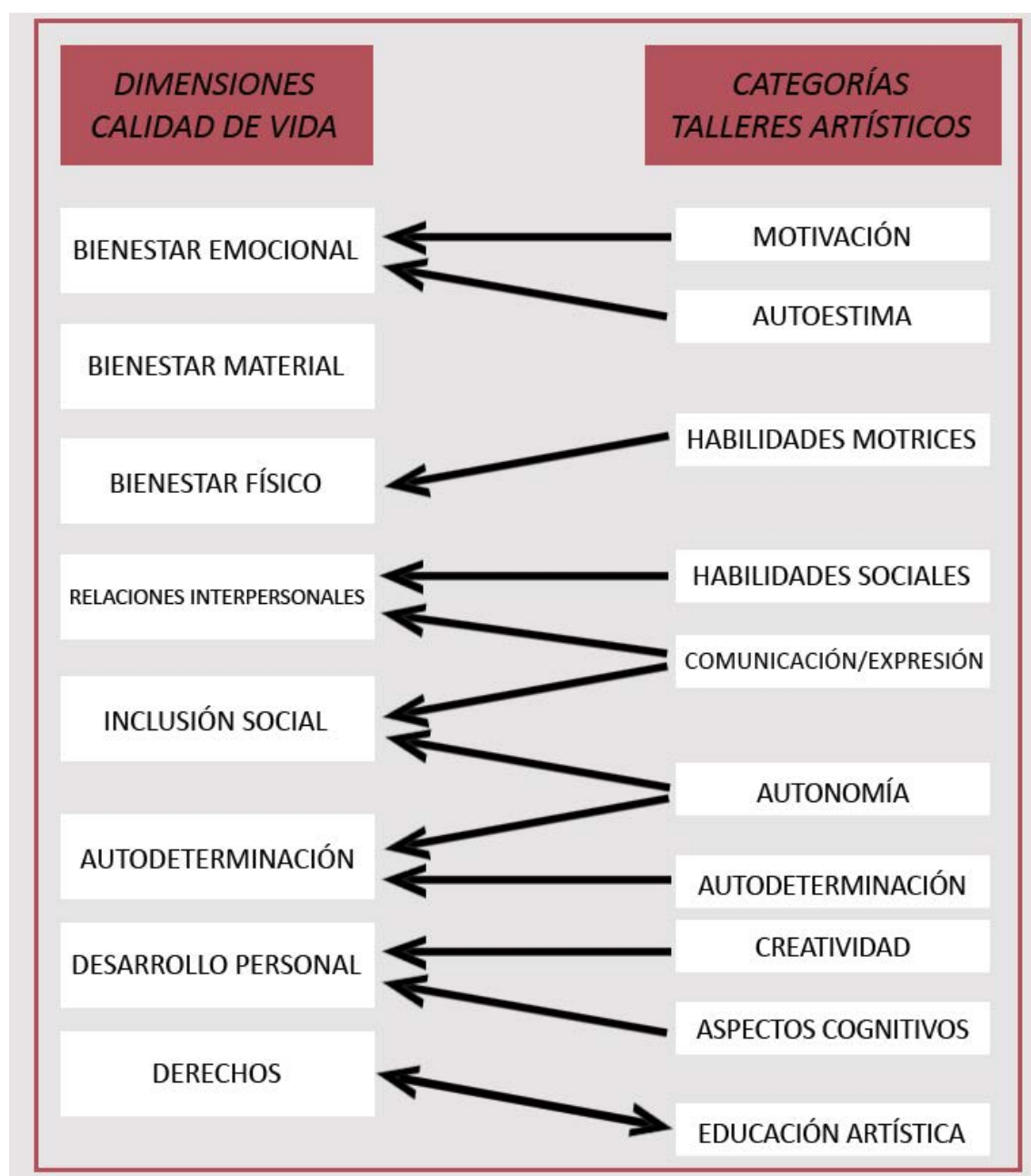
Como conclusión final, podemos observar a continuación el esquema 10 donde vemos que a través de las nueve categorías que evaluamos en los talleres artísticos que realizamos en el

8. CONCLUSIONES

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

Centro Ocupacional, se relacionan con las dimensiones de calidad de vida, concluyendo que: la motivación y la autoestima que se desarrollan a través del arte benefician el bienestar emocional; las habilidades motrices favorecen el bienestar físico; las habilidades sociales y la comunicación/expresión mejoran las relaciones interpersonales; la autonomía y la comunicación/expresión desarrollan la inclusión social; la autonomía favorece la autodeterminación, y la creatividad y aspectos cognitivos optimizan el desarrollo personal. Por tanto la educación artística mejora la calidad de vida de las personas con diversidad funcional. El arte permite el “ser” al brindar autonomía, mayor desarrollo de capacidades y una significativa interacción social; el “hacer” al representar un medio de expresión creativa que proyecta sus habilidades y el “llegar a ser” al elevar las personas al estatus de artista y permitir propagar su obra, lo cual otorga un nuevo sentido ocupacional a sus vidas.

Tras estas conclusiones podemos corroborar que la hipótesis **“El desarrollo de actividades artísticas y el proceso creativo en un contexto ocupacional mejora el desarrollo bio-psico-social y la calidad de vida de las personas con diversidad funcional”** se ha validado. Puesto que podemos comprobar que el proceso creativo mejora la motivación, la autoestima, las habilidades motrices, las habilidades sociales, la comunicación o expresión, la autonomía, la autodeterminación, la creatividad y los aspectos cognitivos de las personas con diversidad funcional, y por tanto, mejora su calidad de vida.



Esquema 10 Relación de las dimensiones de calidad de vida con las categorías de los talleres artísticos. Elaboración propia.

8.3 APORTACIONES

Las aportaciones originales de esta tesis, directamente relacionada con las conclusiones anteriores, son las siguientes:

- Propuesta de un modelo educativo artístico para trabajar con personas con diversidad funcional.
- Creación de un programa en Educación Artística como modelo para su aplicación en los Centros Ocupacionales de cualquier país.
- Educación Artística como vía para alcanzar las dimensiones de Calidad de Vida.

La educación artística ofrece un abanico de posibilidades para que todas las personas, ya sean con o sin diversidad funcional, nos haga crecer de algún modo. Para unas personas el arte será una vía de comunicación y expresión de sus emociones o canal de conexión entre su mundo interno con el externo, para otros será una herramienta para desarrollar habilidades motrices finas, para otro será un medio para mejorar su autoestima, e incluso para quienes queremos trabajar en grupo, la creación artística ayuda a cultivar las relaciones sociales. Igualmente la educación artística puede tener una gran perspectiva de aplicación en el terreno de la inclusión social de las personas que tienen alguna diversidad funcional.

8.4 INVESTIGACIÓN FUTURA

Algunas propuestas para la realización de futuros desarrollos a partir de los resultados alcanzados en esta tesis son:

- Continuar la labor emprendida en el desarrollo de la implementación de un programa en educación artística en el Centro Ocupacional y la realización de talleres artísticos inclusivos.
- Promover el proceso creativo como eje importante en el desarrollo bio-psico-social de las personas con diversidad funcional.

Somos conscientes de que las actuaciones puntuales que habitualmente se realizan con personas con capacidades diversas en algunos Centros Ocupacionales con respecto a la creación artística, no responden a las características y necesidades de éstas. Carencia de programas en Educación Artística.

Después de una profunda reflexión sobre esta cuestión, hemos apostado por la realización de actuaciones educativas artísticas prolongadas en el tiempo, que se ajusten a las necesidades de este tipo de público, y donde el proceso creativo sea el eje sobre el que pivotan las actividades. En este sentido, el centro ocupacional debe apostar cada vez más por proyectos concretos que puedan atender a las características e intereses de colectivos específicos, que doten a estos programas de una mayor continuidad en el tiempo, por lo que las acciones pueden ir adaptándose a las necesidades, tanto del colectivo como del propio proyecto.

Toda actividad debe formar parte del proceso creativo, de hecho es el proceso el que sustenta el proyecto de investigación que aúna el esfuerzo de tantas personas. En nuevas vías de investigación se propone que cada intervención educativa artística sea completada con una reflexión final que permita detectar las fisuras del proyecto, subsanarlas, extraer las conclusiones pertinentes a fin de continuar las siguientes fases del programa educativo teniendo en cuenta a la persona con diversidad funcional como alguien que puede decidir por sí mismo, que tiene palabra, sentimientos, necesidades e inquietudes. Sin un tiempo reservado para la reflexión y un espacio reservado para la creatividad, las posibilidades de crecimiento en las personas, de autorrealizarse y evolucionar, quedarían limitadas. Por otra parte, empoderar las voces de forma polifónica en este grupo de personas con capacidades diversas es un hecho potenciador, ya que contribuimos a un cambio de mirada tan necesario y por el cual luchan los colectivos en riesgo de exclusión social. Estas son algunas de las razones que se motiva a seguir investigando sobre el Arte y la Diversidad Funcional.

Cap 9

REFERENCIAS





- AAMR: American Association on Mental Retardation. (2004). *Retraso Mental, Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza.
- AAMR. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports: workbook - 10th edition* Washington, DC: Association on Mental Retardation
- AAMR. (2006). El retard mental. Definició, classificació i sistemes de suport. Barcelona: Eumo Editorial.
- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil*, nº 32., pp. 10-16.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: catarata.
- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, D.L.
- Albar, J. (2010). Diseño y desarrollo de técnicas alternativas artísticas y creativas con adolescentes en ámbitos hospitalarios. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Alcina, J. (1982). *Arte y Antopología*. Madrid: Alianza.
- Alencar, E.L.M.S. (2006). El proceso creativo: mecanismos subyacentes. En S. de la Torre y V. Violant (Coor.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 1, pp. 191-198). Málaga: Aljibe.
- Alomar, E. (2005). La atención a las personas con retraso mental: enfoque histórico-legislativo. En Giné, C. (Ed.), *Educación y retraso mental: crónica de un proceso* (pp. 37-84). Barcelona: edebé. Universitat Ramon Llull.
- Alonso, L & Pérez, P (Fundación ADEMO), González, R (AFANIAS), Colmenero, J (Fundación ANADE), Alarcón, B (Fundación APROCOR), Barrón, R y Arroyo, J (ASOCIACIÓN ARGADINI), Álvarez, M (Asociación DEBAJO DEL SOMBRERO), Lozano, A (FEAPS Madrid), Blanco, M y Allende López (GRUPO AMÁS), Núñez, A.B (Asociación PAUTA), Martín, G y Ayala, S (Fundación PSICO BALLET MAITE LEÓN), Padilla, B (Fundación SÍNDROME DE DOWN MADRID) Y De la Cruz, A (Fundación TRÉBOL). (2014). *Manifiesto por una Cultura Inclusiva*. Madrid: FEAPS Y REPSOL. Recuperado de: <http://www.feapsmadrid.org/sites/default/files/documents/Manifiesto%20cultura%20inclusiva%20WWW.pdf>

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amaris, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Revista Científica Psicología desde el Caribe*, núm. 10, pp. 27-38.
- Anderson, H. H. (1959). Creativity as personality development. In H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivations*, (pp.119-141). New York: Harper & Row.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación*. Buenos Aires, El Cid Editor.
- Angrosino, Michael. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Antúnez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid Capital*. Universidad Complutense de Madrid.
- Aparicio, E. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *Aularia. El País de las Aulas* Vol. 2, 53-66.
- Arnheim, R. (1986). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza
- Arnheim, R. (1992). *Ensayos para rescatar el arte*. Madrid : Cátedra
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arnold, J.P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 31 (1), 25-30.
- Asociación Americana sobre el Retraso Mental (1992). *Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Madrid: Alianza Editorial.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W., & Spence, J. T. (Eds.). *The psychology of learning and motivation* (Vol.2, pp. 89-195). New York: Academic Press.

- Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., & Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4, 137-152.
- Bank-mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Revista española Siglo Cero sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 37, 16-21.
- Barranco, C. (2002). *La Calidad percibida en Centros de Atención a Personas con Discapacidad Psíquica de Tenerife. Un enfoque integrado de la Calidad de Vida, Calidad de Servicio y Calidad de Vida Laboral*. Tenerife: Cabildo de Tenerife
- Barranco, C. (2004). *La Intervención en Trabajo Social desde la Calidad Integrada. Alternativas*. Cuadernos de Trabajo Social, 12, pp. 79-103
- Barrena, S. (2007). *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C.S. Peirce*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Barrera, L & Peñafiel, I. (2007). *¿Qué tienes debajo del sombrero?*. Barcelona: Cameo Media.
- Bateman, B & Wetherell, J. (1965). Psycholinguistic aspects of mental retardation. *Ment. Retardation*, 3, 8-13.
- Belver, M. (2013) Creatividad y educación artística con personas con demencia temprana y enfermedad de Alzheimer. En Huerta, R y De la Calle, R. (eds). (2013). *Patrimonios migrantes*. Universitat de Valencia. 159-166.
- Bereiter, C. & Engelman, S. (1966). *Teaciting disadvantaged children in the prescitol*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bergson, H. (1985). *La evolución creadora*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Berk, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Berruezo, P. (1996). Psicomotricidad. *Revista de Estudios y Experiencias* N° 53, p. 57 –64. Lima: Universidad Pontificia Católica del Perú.
- Betancourt, J. & Valadez, D. (2005). *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- Beuys, J. & Bodenmann-ritter, C. (1995). *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Madrid: Editorial Visor.

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Blesa, M.D. (2008). Calidad del servicio y su relación con el autoconcepto, la identidad social y los valores. *Revista AV. PSICOL.* 16 (1). Facultad de Psicología y Humanidades – UNIFE. Perú. Recuperado de: <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/calidadservicio.pdf>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona. CEAC.
- Briggs, J. & Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos*. Madrid: Grijalbo.
- Boffil, A.M. (2008). *Valoración de la condición física en la discapacidad intelectual*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Bohannorn, W. (1993). Biomedical applications of hand-held force gauges: a bibliography. *Perceptual and Motor Skills*, 77. 235-242.
- Bohm, D. (2001). *Sobre la creatividad*. Madrid: Kairos.
- Borkowski, J.G., M.B. Johnson & M.K. Reid (1987). Metacognition, Motivation, and Controlled Performance. In S.J. Ceci (ed.), *Harldbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learnirig Disabilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaurn.
- Botero, M.I. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *Aularia*. El País de las Aulas Vol.2, 53-66.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Brown, I., Keith, K.D. & Schalock, R. L. (2004). Quality of life conceptualization, measurement, and application: Validation of the SIRG-QOL consensual principles. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 48 (Partes 4 y 5), 451.
- Brown, F; Gothelf, C; Guess, D & Lehr, D. (1998). Self-determination for Individuals with the most severe disabilities: moving beyond chimera. *JASH*, 23(1), pp.17-26.
- Burton, J., Horowitz, R. & Abeles, H. (1999). *Learning in and through the arts: Curriculum Implications*. New York: Teachers College, Columbia University
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno

- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. In R. Fernandez-Ballesteros, & J.A. Carrobbles (Eds.), *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones* (pp. 553-595). Madrid: Pirámide.
- Cabezas Sandoval, J.A. (1993). *La creatividad. Teoría básica e implicaciones pedagógicas*. Salamanca: Librería Cervantes.
- Calaf, R.; Fontal, O., & Valle, R. (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Calderón, I. (2014). La discapacidad no es una realidad biológica y personal, sino que fundamentalmente es de naturaleza social y cultura. *Aularia: El País de las Aulas*. Vol. 2, 43-46.
- Campoy, T & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (dir). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). España: EOS.
- Cardinal, Roger. (1972). *Outsider Art*. London: Studio Vista Blue Star House.
- Carmona, DE. (2008). *Educación por Competencias, Estudiantes y Globalización; un Estudio de Política Educativa del CONALEP*. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/25860.pdf>.
- Carpintero, L.A. (2004). *Uso de materiales no tradicionales en el proceso creativo artístico: aplicaciones a la enseñanza*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión.
- Case, R. (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinning of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Cegarra, F. & García G. (2012). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad intelectual*. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Murcia. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad11.pdf>
- Chávez, R.M & Delgado, C.E. (2009). La Danza y su Influencia en el Desarrollo de la Psicomotricidad en los Niños/as con Discapacidad Intelectual del Instituto de Educación Especial "Angélica Flores Zambrano". (Tesis de grado). Repositorio Uleam. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manta, Ecuador.

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Chomsky, N. (1975). *The logical structure of linguistic theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Compton, D. (2003). La disyuntiva de la inclusión: crear una inclusión plena con ayuda de actividades recreativas y de estructuras sociales para personas con discapacidad. *Boletín ADOZ*, 26, 9-20.
- Comunidad de Madrid. (2010). *Guía para conseguir una prevención de riesgos laborales inclusiva en las organizaciones*. Fundación Prevent. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM010763.pdf>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006. ONU <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Corkille, D. (2002). *El niño feliz: su clave psicológica*. Barcelona: Gedisa
- Coromines, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cuesta, J. (2011). Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores. Tesis Doctoral. Universidad Complutense.
- Curtis J., Demos G., & Torrance E. (1978). *Implicaciones educativas de la Creatividad*. Salamanca: Anaya.
- Dattilo, J. (2002). Inclusive leisure services: responding to the right of people with disabilities. State College: Venture.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*, trans. Gayatri Chakravorty Spivak, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- De la Torre, S. (1984). *Creatividad plural*. Barcelona: PPU.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- De Saussure, Ferdinand. (1982). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Lozada

- D'agostino, V. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *Aularia. El País de las Aulas* Vol. 2, 54-66.
- Driedger, D. (1989). *The last civil rights movement Disabled Peoples International*. New York: St Martin's Press.
- Duarte Briceño, E. (2000). *Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo (MEPC). Tercer ciclo de educación básica*. México: McGraw-Hill, SISIERRA, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Duborgel, B. (1981). *El dibujo del niño: estructuras y símbolos*. Madrid: Paidós.
- Dubuffet, J. (1975). *Escritos sobre arte. Carta a Gaston Chaissac, martes 24 de junio de 1947*. Primera Edición. Barcelona: BARRAL EDITORES. Pág. 280.
- Dubuffet, Jean. (1986). *Asphyxiating Culture and other Writings*. New York: Four Walls Eight Windows.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, E. (1970). Memory processes in retardates and normals: Theoretical and empirical considerations. En Ellis, N.R. (dir.), *International review of research in mental retardation* 4, 1-32. New York: Academic Press
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Escobar, L. (2012). *Educación para el Arte y la Cultura. Educación no formal*. Recuperado de: <http://educacion-no-formal.wikispaces.com/Educaci%C3%B3n+para+el+arte+y+la+cultura>

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Ferrés I Prats, J (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa
- Fiorini, H. J. (2007). *El psiquismo creador*. Vitoria: Producciones AGRUPARTE.
- Fosati, A & Segurado, B. (2007). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mano, la mirada y el pensamiento*. Barcelona: Editorial Graó.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970. L'ordre du discours, 1970. Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets Editores 1992.
- FEAPS. *Manifiesto por una Cultura Inclusiva.2014*. Recuperado de: http://www.fundacionrepsol.com/sites/default/files/proyectos-pdf/manifiesto_cultura_inclusiva.pdf
- Fensterheim, H. & Baer, J. (1976). *No digas Sí cuando quiera decir No*. Barcelona: Grijalbo.
- Fernández, E. (2005). *La creatividad en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate01/elena.htm>
- Fernández, J.M; Cobacho, J. & Berruezo, P. (2005). *Discapacidad Intelectual, desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: Ed. CEPE.
- Fernández, J.M; Pérez & Berruezo, P. (2002). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M.L. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, VA, Council for Exceptional Children.
- Fierro, A. (1999). Los servicios de apoyo de la red educativa para responder a las necesidades educativas de todos/as los /as ciudadanos/as: sus profesionales y núcleos formativos. En J. Galarreta, B. Martinez, J. R. Orcasitas & V. Perez-Sostoa (Coords), *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: perfiles y servicios* (pp. 13-24). Donostia: Erein.
- Fiorini, H. J. (2007). *El psiquismo creador*. Vitoria: Producciones AGRUPARTE.

- Flavell, J.H, Miller, P.H & Miller, S.A. (2001). *Cognitive development* (4th ed.). Englewood Cliffs. NJ: Hall.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2010). *Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona: Paidós
- Freire, Paulo. (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Fuenmayor, G & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 9, núm. 22, pp. 187-202. Venezuela: Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Gacto, M. (2013). *La educación en artes como estrategia de inclusión social y cultural*. En B. F. Ramírez, (Ed.), *Algunas reflexiones y aportaciones al Seminario Internacional de Arte Inclusivo 2013* (pp. 125-136). SIAI y Universidad de Almería.
- Gallego, J.L. (2005). *Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral*. Málaga: Aljibe.
- Gallardo, J.R. & Gallego, J.L (1995). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- Galligó, M & Galligó, T. (2003). *El aprendizaje y sus trastornos*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- Garaigordobil, M y Pérez, J.I. (2005). Escala de Personalidad Creadora: estudio psicométrico exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26 (3), 345-364.
- García Hoz, V. (1981). *Educación personalizada*. Madrid: Ediciones Railp.
- García, J.A. & Fernández Vidal, F. (1994) *Juego y Psicomotricidad*. Madrid: CEPE.
- García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf>
- García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. ASRI (Arte y Sociedad): *Revista de Investigación*, 1. Recuperado de: <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- García Ríos A. S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación Artística. *El Artista*, núm. 2, pp. 80-97. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EnsenanzaYApredizajeEnLaEducacion-2784925%20(1).pdf.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, Howard. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, J. (1988). *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de E.G.B.* Madrid: C.I.D.E.
- Garrido, J. (1990). *Cómo programar en Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.
- Gelbach, R.D. (1990). Art Education: Issues in Curriculum and Research. *Educational Researcher*, 19 (17), 19-25.
- Gervilla, Á. (2003a). Creatividad y proceso creador. En Ángeles Gervilla (Coor.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (Vol. 1, pp. 71-102). Málaga: Dykinson.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Amejeiras, M.a T. (1991). Consideraciones sobre la Educación Artística. En Hernández, F., Tovar, A. " & Marín, R. (Eds.), *¿Qué es la Educación Artística?* (pp. 45-65). Barcelona: Sendai
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.
- Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Vergara.

- Gombrich EH (2003). *La preferencia por lo primitivo*. Barcelona: Debate.
- González, M. C. y Peralta, F. (2005). La autodeterminación en el contexto del retraso mental: ¿De quimera a realidad?. *Revista española de pedagogía*, 231, 275-288.
- González-Pérez, J. (1993). Influencia del retraso mental en el clima familiar. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 4, 235-263. Madrid: CEPE.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.
- González Romo, R.A., Tejada, J.M., Martínez, M., Figueroa, S., & Pérez, N. (2007). Dimensiones del proceso creativo del investigador en psicología en México. *Revista Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 12, num. 1: 35-50. Xalapa, México: Universidad Autónoma Veracruzana.
- Gorbeña, S.; Madariaga, A. y Rodríguez, M. (2002). Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio. *Documentos de Estudios de Ocio*, 22. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gordo, A. J & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Gutierrez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 279-288.
- Gutiérrez, B. & Prieto, M. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental*. Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Gerencia de Servicios Sociales. Junta de Castilla y León. Recuperado de: http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6364/1_presentacion.pdf
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- Hauser, A. (1975). *Sociología del arte*. Madrid: Guadarrama
- Helm, D. T. (2000). *The measurement of happiness*. *American Journal on Mental Retardation*, 105 (5), 326-335.
- Heredia, M.C. (2009). *Artes Plásticas: La comunicación de la experiencia artística en las personas con ceguera*. Tesis. Seminario de Equivalencia Universitaria para la Licenciatura en Artes Visuales con orientación en Pintura. Argentina: Instituto Universitario Nacional del Arte - I.U.N.A.

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y a la escuela inclusiva*. México: Gobierno del Estado de Aguascalientes. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/educacion_especial/libro_saberes_modif.pdf.
- Hinojo, F. & Fernández, F. (2002). Diseño de un programa formativo para la mejora de las habilidades sociales en personas mayores. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 9, 309-319.
- Iannizzotto, M. E. (2009). Hacia una genuina valoración del sí mismo de la persona. *Información Filosófica*, VI (13), 79-110.
- Ibáñez, M & De la Torre. (1991). Manual de la creatividad: Aplicaciones Educativas. *Revista Universitaria de Investigación*, 8, Nº1. Sapiens.
- Ingalls, R. P. (1982). *Retraso mental: la nueva perspectiva*. México: Manual Moderno.
- Inhelder, B. (1943). *The diagnosis of reasoning in the mentally retarded (will Beth Stephens and others, Trans.)*. New York: John Day Company.
- Jaén, M. C. (2013). Arte, creatividad y discapacidad. En B. V. Arrazola & J.S. Bozalongo (Coords.), *Educación Inclusiva: Desafíos y Respuestas creativas* (pp. 117-127). Zaragoza.
- Jiménez, I.C.A. (2012). *Una aproximación a la formación audiovisual para personas con síndrome de Down*. (Trabajo de grado). Recuperado del Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Jiménez, M.C. (2005). *El ensayo fotográfico como Diseño de Información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social*. Universidad de las Américas Puebla.
- Jiménez, J. & Jiménez, I. (2002). *Psicomotricidad. Teoría y programación*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Jiménez, J & Jiménez I. (2010). *Psicomotricidad. Teoría y programación para educación infantil, primaria y especial*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A
- Khatena, J. (1976). Original verba imagery and its sence modality correlates. *Gifted Child Quarterly*, 20, 180-92

- Kirk, S.A., McCarthy, J.J., & Kirk, W.D. (1986). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. Adaptación española. Madrid: TEA. (Orig.1968).
- Langer, E. J. (2006). *Creatividad consciente*. Barcelona: Paidós.
- Lega L.I., Caballo, V. E. & Ellis A. (1997). *Teoría y Práctica de la Teoría Racional Emotiva – Conductual*. Madrid y México: Siglo Veintiuno
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lenneberg, E.H, Nichols, I.A & Rosenberger, E.F. (1964). Primitive stages of language development in mongolism. *Research Publications, Association for Research in Nervous and Mental Disease*, 42, 119-147.
- Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Locke, S. (1991). Depth Hermeneutics: Some problems in application to the public understanding of science. *Sociology*, 25 (3), 375- 394.
- Logan Lillian M. & Logan Virgil G. (1980). *Estrategias para una Enseñanza Creativa*. Barcelona: Ed. Oikos-tau.
- López, F. (2004). Pràctiques per ajudar les persones a viure de manera autodeterminada. *Soports* Vol. 8, 1, p. 70-86. Barcelona: Universitat de Vic.
- López, F. (2006). La educación sexual de personas con discapacidad. *Revista Siglo Cero*, Vol. 37(1) Núm. 217, pp. 5-22.
- López, L. (2015). *Arte y Salud: Diseño e implementación de talleres y contenidos digitales de ámbito cultural para personas con Alzheimer y otras demencias*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense.
- López Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI
- Lora, J. (1984). *El proceso enseñanza aprendizaje en educación física*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz
- Lowenfeld, V. (1987). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Síntesis.

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Lowenfeld, D.V. & Brittain, W.L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. (2ª ed.). Argentina, Buenos Aires: Kapelusz.
- Luckasson, R., Coulte, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports*. Washington, D.C.: Autor.
- Luckasson, R. & cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification and System of Supports* (10 th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, et al. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ludins-Katz, F. & Kat, E. (1977). *Research Proceedings of The First National Confeneren on Creative Art of the Developmentally Disabled*. Creative Growth. Oakland, California.
- Luna, C. (2014). *Cuento ilustrado realizado con y para personas con discapacidad intelectual. Propuesta de un lenguaje gráfico para la buena comprensión de historias por parte de personas que no tengan adquirida la lectoescritura*. (Tesis doctoral). Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada.
- Luria, A.R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Llasera, E. (1995). *Proposta de descobriment i adaptació al medi aquàtic per alumnes amb necessitats educatives especials*. Ed: Organització del Iln. Congrés del'Educació Física i l'Esport. INEF Catalunya. Lleida.
- Mackinnon, D. (1978) *In Search of Human Effectiveness: Identifying and Developing Creativity*. Buffalo, N.Y: Creative Education Fundation.
- Marin. R. (1995). *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Marín, R. (2005). *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Marín, R. & De la Torre, S. (2000). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Madrid: Vicens Vives.

- Martínez-Salanova, E. (2014). Educomunicación. La expresión inclusiva. *Aularia. El País de las Aulas*. Vol. 2, pp. 1-8.
- Mata Roig, G. & Carratalá Marco, A. (2007) *Planificación centrada en la persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para personas con discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.
- Maturana, H. (1998). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.
- Matussek, P. (1984). *La creatividad. Desde una perspectiva psicodinámica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Mayesky, M. (1979). *Actividades creativas para niños pequeños*. México: Editorial Diana.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGuire, D & Chicoine, B. (2012). *Bienestar mental en los adultos con síndrome de Down. Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales*. Santander: Fundación Iberoamericana Down21.
- McLaren, J & Bryson, S. E. (1987). Review of recent epidemiological studies of mental retardation: Prevalence, associated disorders, and etiology. *American Journal of Mental Retardation*, 92, 243-254
- Medawar, P. (1982). *Consejos a un joven científico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitjans, A. (1993). La creatividad. DIDAC. *Reflexiones sobre la educación*. (21). Universidad Iberoamericana. México.
- Moliner, M. (1999). *Diccionario del Uso del Español María Moliner*. Madrid: Gredos.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1994). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Monjas, M^a I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del «Programa de Habilidades de Interacción Social»*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca.

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Monjas, Ml. (1997). *Programa de Enseñanza de habilidades de Interacción social*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Monjas, M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morales, J. J. (2001). *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO. Acerca de la creatividad*. UAB. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma04de16.pdf.PDF?sequence=4>
- Morón, M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. (Tesis doctoral). Recuperado de tesisenred.net. Facultat de Formació del Professorat. UB.
- Morón, M. (2011). Los museos de Arte: Agentes activos para la equidad social. Proyecto para personas con necesidades específicas de apoyos. *Revista Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 253-268.
- Morrow, L. M. (2001). Literacy development and Young children: Research to practice. En S. L. Golbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education: reframing dilemmas in research and practice* (pp. 253-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mucchielli, R. (1979). Esquema corporal y estructuración del yo. En J, Leif & P, Juif (Eds.), *Textos de psicología del niño y del adolescente* (pp. 174-178). Madrid: Narcea.
- Mueller, M. W., & Weaver, S. J. (1964). Psycholinguistic abilities of institutionalized and non-institutionalized trainable mental retardates. *American Journal of Mental Deficiency*, 68, 775-783.
- Múnera, B. (2011). *La fotografía como instrumento para la creatividad y la inclusión en personas con diversidad funcional*. (Tesis doctoral). Recuperada de la Base de datos E-Prints Complutense. Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 978-84-694-5510-4
- Muñoz, J. & Marín, M. (2005). Necesidades sanitarias de las personas con discapacidad intelectual y sus familias. *Siglo Cero*, 36 (215), 5-24.
- Naciones Unidas. (ONU). (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Naciones Unidas. (ONU). (2006). Convención internacional amplia e integral para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Informe Asamblea General. A/AC.265/2006/4. Disponible en <http://www.dpi.org>.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*. Vol. 7, Número 3, pp. 1-27.
- Novaes, M^a H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad, la bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Ediciones Diversitas-AIES.
- Pavón, S. (2009). Habilidades sociales en las competencias básicas. interacciones en grupo. *Revista Innovación y experiencias educativas* Nº 16. Granada.
- Peat, F. & Bohm D. (1998). *Ciencia, orden y creatividad*. Madrid: Kairos.
- Pérez de Cuéllar, J. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: UNESCO.
- Pérez, G. (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: NARCEA, S.A DE EDICIONES.
- Pérez Juste, R. (1985). Diseño experimental. En DE LA ORDEN (dir): *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- Pérez, L. (2004). *La Educación Artística como parte de la atención integral al niño discapacitado*. Proyecto Esperanza para los niños discapacitados Camagüey. Recuperado de: <http://files.sld.cu/arteydiscapacidad/files/2009/07/la-educacion-artistica-como-parte-de-la-atencion-integral-al-nino-discapacitado.pdf>

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Comp.), *Carmichael's manual of child psychology*, (Vol 2). Nueva York: Wiley.
- Pili, C. (2000). *The effects of art on the brain of an underprivileged child*. Recuperado de: <http://serendip.brynmawr.edu/exchange/node/1799>
- Pinillos (1979). La evolución histórica de las doctrinas de Freud. *Anales Moral Social y Económica*, vol. XLIX.
- Pino Juste, M. (2007). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. España, Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/mpino/tecnicasdeinv.pdf>
- Plunkett, K & Sinha, C (1992). Connectionism and developmental theory. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 209-254.
- Prado, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.
- Prinzhorn, H. (1995). *Artistry of the mentally ill: a contribution to the psychology and psychopathology of configuration*. Wien, New York: Springer-Verlag.
- RAE (2010). *Diccionario de la Real Academia Española*. Vigésima segunda edición.
- Ramírez, S. (2012). *Habilidades y destrezas psicomotrices en alumnos con discapacidad intelectual en el distrito de la perla – callao*. (Tesis de grado). Recuperada de Repositorio. Usil. Edu. LIMA – PERÚ
- Read, H. (1970). *Arte y Sociedad*. Barcelona: Península
- Reynell, J.K. (1981). *Escalas para evaluar el desarrollo del lenguaje*. Madrid: MEPSA.
- Rhodes, C. (2002). *Outsider Art. Alternativas espontáneas*. Barcelona: Destín
- Ritter, N. (1999). Teaching interdisciplinary thematic units in language arts. Bloomington. *ERIC Digest D142. Clearinghouse on Reading, English, and Communication*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED436003>
- Rodríguez. G, Gil, J y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Editorial Isla Negra Paidós.

- Rogers, C.R. (1954). Toward a Theory of Creativity. *A review of general semantics*, 11 (4), 249-260.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Romo, M. (2003). Teorías implícitas sobre creatividad artística: estudio de las síntesis de conocimiento. *Estudios de Psicología*, 24 (2), 223-239.
- Ruiz Rodríguez, E. (2007). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños y jóvenes con síndrome de Down*. Santander: Fundación Iberoamericana Down21. Recuperado de: http://www.down21.org/educ_psc/educacion/H_sociales/H_Sociales1.htm
- Ruiz, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación infantil*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.
- Sánchez, B. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Sánchez, J. & Llorca, M. (2003). *Psicomotricidad y Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Aljibe, S.L.
- Sánchez Méndez, M. (1996). Inspiración y creatividad en las producciones y educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 8, 13-19.
- Sánchez Méndez, M. (1997). El creativo: ¿Un perturbador o un benefactor social? *Boletín de Educación de las Artes Visuales*. 10.
- Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Revista española Siglo Cero sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 30 (1), pp.1, 5-20. Madrid: FEAPS.
- Schalock, R.L. (2010). Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. En M.A. Verdugo, M. Crespo y t. Nieto (Coord.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de actualización metodológica en investigación sobre discapacidad Said 2010* (pp. 17). Salamanca: Inico.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M.A. (2003). *Cross-cultural Survey of QOL Indicators*. Salamanca, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de Psicología-Universidad de Salamanca.

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Schalock, R. & Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schalock, R.L. & Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, nº224, pp, 21-36.
- Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R.A., Felce, D., Matikka, L., Keith, K. & Parmenter, T. (2002). La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: Informe de un panel internacional de expertos. *Siglo Cero*, 203, 5-14. [*Mental Retardation*, 2002, 40 (6), 457-470.]
- Schalock, R., Buntinx, W., Borthwick-Duffy, S., Luckasson, R., Snell, M., Tassé, M. & Wehmeyer, M. (2007). *User's guide: Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th Ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L.; Gardner, J.F. & Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Scott, S.S. (1994). Determining reasonable academic adjustments for college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 403-412.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman
- SIAI. Seminario Internacional de Arte Inclusivo. www.arteinclusivo.com
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group.
- Skinner, B.F. (1976). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Skinner, B.F. (1991). *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva*. México: Noriega/Limusa.
- Soto, M. P. (2009). Habilidades básicas de desarrollo personal y social en personas con discapacidad intelectual: autonomía personal. *Revista innovación y experiencias educativas*, Nº 14, 162. Granada.

- Special Interest Research Group on Quality of Life (2000). *Quality of life: Its conceptualization, measurement, and application. A consensus document*. The International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. Manuscrito sin publicar.
- Speight, S.L; Myers, L.J; Cox, C.I; & Highlen, P. S. (1991). A Redefinition of Multicultural Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 29-36
- Stamm, J. (1974). Behavioral counseling with the mentally retarded. En Browning, P.L. (ed.), *Mental Retardation: Rehabilitation and counselling* (p.111). Springfield: Thomas.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T.I. (1997). *La creatividad es una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Stronge, J.H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tamarit, Y. (2005). Autismo: Modelos Educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología*. 40 (Supl1), p.p.181-186.
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Tavian, F. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *Aularia. El País de las Aulas* Vol.2, 53-66.
- Tejada, J. (1989). *Educación “en” y “para” la creatividad*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Throsby, D. (1994). The Production and Consumption of the Arts: A View of Cultural Economics. *Journal of Economic Literature* 32, 1, pp. 1-29.
- Tilley, P. (1986): *El Arte en la Educación Especial*. Barcelona: CEAC.
- Torrance, E. P. & Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana
- Torrance, E.P. (1976). Procedimientos distintos de los test para la identificación del individuo creativo. En J.C. Gowan, G. Demos y E.P. Torrance (Coor.), *Implicaciones educativas de la creatividad* (pp. 261-268). Salamanca: Anaya.
- Torre, S. de la & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. (Vol. 1). Málaga: Aljibe.

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Torre, S. de la (1993). *Creatividad plural*. Barcelona: PPU.
- Tovar, M. (2014). *Organización y coordinación del programa de inclusión de niños con discapacidades intelectuales por parte del departamento de apoyo al aprendizaje del colegio anglo colombiano de Bogotá*. Colombia: Biblioteca Octavio Arizmendi Posada. Universidad de la Sabana. Chía – Cundinamarca.
- Ullán, A. Belver, M. Badia, M. Moreno, C. Garrido, E. Gómez-Isla, J. Gonzalez-Ingelmo, E. Delgado, J. Serrano, I. Herrero, C. Manzanera, P. & Tejedor, L. (2013) Contributions of an artistic educational program for older people with early dementia: An exploratory qualitative study. *Dementia* 0 (0).
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>
- Ujueta, C. L. (1993). *Expresión Artística Infantil*. Bogotá: USTA.
- Valdespino Echaury, L. (2005). *Método integral para la adquisición de la lectura y escritura*. En *Método integral para la adquisición de la lectura y escritura en niños con discapacidad intelectual* (pp 33-56). México: Integración Down I.A.P.
- Vargas, D.R. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *Aularia. El País de las Aulas* Vol. 2, PP. 53.66.
- Verdugo, M. A. (1994). Análisis de la definición de la discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*. Vol. 34 (1), Nº. 205.
- Verdugo, M.A (1997). P.H.S. *Programa de Habilidades Sociales*. Salamanca. Ediciones Amarú.
- Verdugo, M.A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Revista Siglo Cero*, 30 (5), 27-32.
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Revista Siglo Cero*. Vol. 34(1), núm. 205, pp. 5-19.
- Verdugo, M.A. (2004). Calidad de vida y calidad de vida familiar. Medellín, Colombia: II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío.
- Verdugo & Schalock. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista española Siglo Cero sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 41, Nº 236, pp.4- 7.

- Verdugo, M. A; Crespo, M y Nieto, T. (2010). *Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Colección Actas.
- Vived, E; Betsabé, E y Díaz, M. (2012). *SEPAP DOWN ESPAÑA: Servicios para la Promoción de la Autonomía Personal. Implantación de servicios de apoyo educativo DOWN HUESCA*. España: DOWN ESPAÑA.
- Volpe, G. (2013). *Arte Outsider: Aproximación a la construcción artística de las manifestaciones creativas al margen del sistema del Arte*. Facultad de Humanidades, Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22067/Volpe_13.pdf?sequence=1
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VV.AA. (2002). *Arte y Creatividad de las Personas con Discapacidad Intelectual*. Publicación de Inclusión Europa financiada por la Comisión Europea: Inclusión Europea ediciones.
- Waldron, N. & Cole, C & Majd, M. (2001). *The academic progress of students in inclusive and traditional settings: A two-year study*. Bloomington: Indiana Institute on Disability and Community.
- Wax, R. (1971). *Doing Fieldwork*. Chicago: Univ. Of Chicago Press.
- Wehmeyer, M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? In D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M.L. (2001). Self-determination and mental retardation. En L. M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation* (Vol 24, pp. 1 – 48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Wehmeyer, M.L. (2001). Autodeterminación: Una visión de conjunto. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 113 – 133). Salamanca: Amarú.
- Wehmeyer, M.L. (2006). Autodeterminación y discapacidades severas. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán (Eds.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. (pp. 89-99). Salamanca: Amarú.

9. REFERENCIAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Wehmeyer, M.L; Agran, M & Hughes, C. (1998). Teaching self-determination to students with disabilities. Basic skills for successful transition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer et.al (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Revista Española Siglo Cero sobre Discapacidad Intelectual* Vol 39 (3), Núm. 227, pp. 5- 18.
- Wehmeyer, M.L; Sands, D.S; Knowlton, E. B & Kozleski, E. B. (2002). *Teaching students with mental retardation. Providing Access to the general curriculum*. Baltimore: P.H Brookes Publishing Co.
- Weisz, J. R., & Yeates, K. O. (1981). Cognitive development in retarded and nonretarded persons: Piagetian tests of the similar structure hypothesis. *Psychological Bulletin*, 90, 153-178
- Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 347-362.
- Wolfensberger, W. (1972). *El principio de la normalización de los servicios humanos*. Toronto: Instituto Nacional de Retraso Mental.
- Zigler, E. (1973). Why retarded children do not perform up to the level of their ability. In R. M. Allen, A. Cortazzo, & R. Toister (Eds.), *Theories of cognitive development: Implications for the mentally retarded*. Coral Gables, Florida: University of Miami Press.
- Zigler, E., & Hodapp, R.M. (1986). Conceptualizing the effects of "out-of-home" environments on the development of retarded and nonretarded children. *Paedovita*, 1, 38-44.
- III Plan de Acción para las personas con discapacidad 2009-2012. (2009). España: Ministerio de sanidad y política social. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO21595/III_pacd.pdf

Cap 10

BIBLIOGRAFÍA





- AARM. (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza editorial.
- Abad Molina, J. & Ruiz de Velasco Gálvez, A. (2008). *Contextos de juego en educación infantil configurados a partir del arte contemporáneo. Propuestas para un currículum emergente. Nuevas propuestas de acción en educación artística* (1st ed., pp. 1) Universidad de Málaga (UMA): Servicio de Publicaciones.
- Acaso, M. (1998). *¿Es la educación artística una disciplina?* Revista Bis, n.º 19 (pp. 26-29).
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. et al. (2000). *¿Qué es la educación artística?* Distorno, Madrid: Editorial Complutense. (pp. 35-39).
- Acerete, D. M. (1974). *Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Buenos Aires: Kapeslusz.
- Agirre, I. (1999). Educación estética para los nuevos tiempos: más allá de la respuesta al arte. *Boletín de las artes visuales* 13.
- Agirre, I. (2000). *Estereotipos, integración cultural y creatividad. Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la educación artística*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Aguayo campos, M^a C. (Coord.) (2004). *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Albar, J. (2010). *Diseño y desarrollo de técnicas alternativas artísticas y creativas con adolescentes en ámbitos hospitalarios*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez, L., Soler, E. y Hernández, J. (1995). *Proyecto educativo, proyecto curricular y programación de aula*. Madrid: S.M.

10. BIBLIOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Allué, M. (2003). *Discapacitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Bellaterra.
- Amor, J.R (2007). *Ética y discapacidad intelectual*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Ampoy Cervera, I. (2004). Una aproximación a las nuevas líneas de fundamentación de los derechos de las personas con discapacidad, *Revista telemática de filosofía del derecho*, N^o. 8.
- Anolli L. (2007). *El Optimismo*. Barcelona. Edit. alientaoptimiza.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M.T., Cruz, A., Cruz, P.L., García, F.J., Luna, M., Montero, F., Orellana, F.M., Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Anzorena, H. (1999). *Ver para comprender: educación desde el arte*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Aparicio, E; Tavián, F; Botero, M.I; D'Agostino, V; Vargas, D. R. (2014). La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional. *Aularia. El País de las Aulas* Vol. 2, 53-66.
- Arañó Gisbert, J.C. (1987). Educación por el arte, arte por la Educación. *Arte y Educación*, n^o 1. (pp. 89-99).
- Arañó Gisbert, J.C. (1987). La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural. *Arte, individuo y sociedad* n^o 5.
- Arañó Gisbert, J.C. (1988). *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*. Madrid: Universidad Complutense.
- Arañó Gisbert, J.C. (1993). La nueva educación artística significativa. Definiendo la educación artística en un periodo de cambio. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 7, (pp. 9-20).
- Arnheim, R. (1969). *Psicología de la visión creadora*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

- Arnheim, Rudolf. (1999). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Estética 22.
- Arraiz, A. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con la cognición. En F. Salvador (coord.), *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales, Vol I* (pp.311-328). Archidona: Aljibe.
- Aumont, J. (2002). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Balada Monclus, M. y Juanola Terradellas, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Barbosa Bezerra De Souza, B. (2005). Lecturas de imágenes y metodologías en educación artística. *Arte, Individuo y sociedad* nº 17 (pp. 7-16).
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y Sociedad* (pp. 59-76). Madrid: Morata.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata S.L
- Barkan, M. (1960). *Through art to creativity: art in elementary school program*. Boston: Allyn Bacon.
- Barkan, M. (1996). Prospects for change in the teaching of art. *Art Education*, 19:5, November (p. 5).
- Barragán, J.M. (1997). *Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Manresa: Angle Editorial.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Bautista, D. y Paradas, R. (1991). La deficiencia mental. En R. Bautista (Ed.), *Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico práctico* (pp.313-32). Málaga: Aljibe.
- Blacher, J. y Baker, B. L. (2007). Positive impact of intellectual disability on families. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), pp. 330-348.
- Beltrán Mir, C.L. (1999). *Situación actual de la enseñanza de las artes visuales en España*. Salamanca: MEC.

10. BIBLIOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Beltrán Mir, C.L. y Lozano, Heras, A. (1995). Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la educación artística. *Arte, Individuo y sociedad* n.º 7 (pp.21-30).
- Belver, M., Sánchez, M. y Acaso, M. (2003). *Arte, infancia y creatividad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Belver, M. y Ullán, A.M. (2007). *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú.
- Belver, M.H. (1990). Psicología social y conducta artística: el arte entre el individuo y la sociedad. *Arte, individuo y sociedad* n.º 2 (pp. 14-25).
- Belver, M.H. et al (1999). *La educación artística y el público. Situación actual de la enseñanza de las Bellas Artes en España*. Salamanca: MEC.
- Belver, M.H. et al (2000). *Web Site del MUPAI. Catálogo de la oferta científica de la UCM*. Otri: UCM.
- Belver, M.H. y Ullan De La Fuente, A. (1998). La recepción de la obra de arte y la participación del espectador en las propuestas artísticas contemporáneas. *REIS* (pp. 45-62).
- Belver, M.H. y Ullan De La Fuente, A. (1999). *The meanings of modern art. Empirical Studies of the arts* 17(1) (pp. 25-35).
- Bernaldo, M. (2007). *Manual de Psicomotricidad*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Binauro, J. (1995). *Cómo elaborar unidades didácticas*. Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bloom, B. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bogdan, Robert (1989). La sociología de la educación especial. En R. Morris y B. Batt (Eds.) *Educación Especial. Investigación y Tendencias* (pp.277-291). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Borthwick, G. (1982). *Hacia una educación creativa*. Madrid: Fundamentos.
- Brown, M. y Korzenik, D. (1993). *Art making and education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

- Brown, I. y Brown, R. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), pp. 11-18.
- Bruner, J. S. (1966). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bulit Goñi, L. y Massa Sojo, V.I. (2006). *Las campanas de madera. Discapacidad Familia y Sociedad*. Buenos Aires: Ed. Dunken
- Burke, E. (1996). *Philosophy of art education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.
- Cachan, S. (1996). *Contemporary art and multicultural Education*. NY: Museum of Contemporary Art.
- Cage, J. (1993). *Color y cultura*. Madrid: Siruela.
- Calabrese, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Barcelona: Paidós.
- Calabrese, O. (1993). *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- Calvo, A. R. y Martínez, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- Carr, E.; Levin, L.; McConnachie, G.; Carlson, J. I.; Kemp, D. C. y Smith, C. E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.
- Cary, R. (1998). *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. NY: Garland.
- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Claparède, È. (1965). *La escuela y la psicología*. Buenos Aires: Losada.
- Clark, R. (1996). *Art education: issues in postmodernist pedagogy*. Reston: NAEA.
- Clark, R. (1998). *An introduction to art education*. London: Plan B Books.

10. BIBLIOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Cummins, RA (1998). *Directory of instruments to measure quality of life and cognate areas*. Melbourne: Deakin University
- Cyrulnik B (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.
- Davies, S. (1991). *Definitions of art*. Ithaca: Cornell University Press.
- De Asís, R., (2006). Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos. En Jiménez, E. (ed.), *Igualdad, No Discriminación y Discapacidad*. Buenos Aires: Ediar-Dykinson.
- De Lorenzo García, R. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y Discapacidad*. Fundación ONCE. Madrid: Ediciones del Umbral
- De Lorenzo, R., Y Pérez Bueno, L.C. (2007). *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Thomson Aranzadi.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dunn, P.C. (1995). *Creating curriculum in art*. Reston: NAEA.
- Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eco, U. (2004). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Edwards, B (1994). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Efland D, A.; Freedman, K y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

- Eisner, E. (1985). *The art of educational evaluation. A personal view*. Londres: Falmer Press.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E., (2004). *El Arte y la creación de la mente*. Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Escaño, M. y Gil, M. (2000). La motivación en el aula. Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. Cuestionario para profesores. *Aula de innovación educativa*, 95, 52-56.
- Fernández, M^a; González, G.M^a. y Martínez, A.M^a. (1991). El niño y la niña con Síndrome Down. En R. Bautista, *Necesidades educativas especiales* (pp.227-249). Archidona: Aljibe.
- Fierro, A. (1999). Los alumnos con retraso mental. En A. Marchesi, C.Coll y J. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y de la educación* (pp.273-302). Madrid: Alianza Editorial.
- Fiorini, H. (2007). *El psiquismo creador*. Vitoria: Producciones AGRUPARTE.
- Flórez, J. (2005). La atención temprana en el Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, (22), pp. 132-142
- Freedman, K. (1994). *Curriculum, culture and art education. Contemporary perspectives*. NY: Suny.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octoedro.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, E. (1999). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- García, J., García, J.C. y Raya, J. D. (1996). *Colección de Materiales de apoyo para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas*. Jaén: Delegación Provincial de Educación.
- García, J. M., Cobacho J. y Berrueto, P. P. (2002). *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: CEPE.

10. BIBLIOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- García, J. M., Cobacho, J. P., Berruezo P. y Gosálbez, C. G. (2002). Definiciones, modelos explicativos y comorbilidad. En J. M. García, J. P. Cobacho P. P. Berruezo (Coords.), *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención* (pp. 15-49). Madrid: CEPE.
- García, S. (2012). *Educación Artística para la inclusión social de personas con discapacidad intelectual. Trabajo fin de máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*. Facultad de educación y Trabajo Social (UVA). Universidad de Valladolid.
- García-Sipido, A. (1997). *El carácter disciplinar de la educación plástica y visual*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gibson, J. (1974). *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Infinito.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría del aprendizaje y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gombrich, E.H.; Hochberg, J. y Black, M. (1993). *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- González, J. y Santiuste, V. (1999). El potencial de aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. *Escritos de Psicología* (3), 59-71. Málaga.
- Goodenough, F. L. (1971). *Test de inteligencia infantil: por medio de dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Goodman, M. (1977). *When is art? The arts and cognition*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Guilford, J.P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. et al (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Manual.
- Hernández, F., Marín, R y Jodar, A. (coord.) (1994). *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.
- Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y a la escuela inclusiva*. México: Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Herrera, E. (2006). ¿Qué es la autodeterminación?. *Rev. Siglo Cero*. Vol. 37 (4), 220, 79-92. Madrid: FEAPS.
- Hickman, R. (2000). *Art education*. New York & London: Cassell.
- Hogg, J. (1969). *Psicología y artes visuales*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hogg, J.; Lucchino, R.; Wang, K; Janicki, M.P. (2002). Envejecimiento sano adultos con discapacidades intelectuales. Envejecimiento y política social. En Pérez, R. (Ed.) *Hacia una cálida vejez. Calidad de vida para la persona mayor con retraso mental*. (pp. 101-155). Madrid: FEAPS.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Ibañez, P. (2002) *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*. Dykinson: Madrid.
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*. Vol. XXXII, 4, Diciembre.
- Jiménez, A. (2010). La deficiencia mental. Ámbitos de intervención. En M^a.A. Lou y N. López, *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp.253-271). Madrid: Pirámide.
- Jiménez Pérez, J.C. (1992). *La textura como elemento esencial en la pintura. Antecedentes y consecuentes. Del impresionismo a la abstracción*. Universidad Complutense de Madrid.

10. BIBLIOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Jones, M.E. (2000). *Art education and the natural environment*. Thesis (M.S.). State University of New York.
- Jover, J.C. (1986). *Centro Ocupacional: estructura y organización*. Consellería de Treball i Seguretat Social. Generalitat Valenciana. Valencia.
- Kuhn, M. (1995). *Aesthetic pluralism, contemporary art, and art education*. Thesis (M.A.) University of Kansas.
- La Pierre, S. (1997). *Research methods and methodologies for art education*. Reston: NAEA.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Levi, A. Y Smith, R. (1991). *Art education: a critical necessity*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Loon, J. (2006). Autodeterminación para todos. La autodeterminación en Arduin. En: Verdugo, M.A. y Jordan, F.B. (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. pp. 393-40. Salamanca: Ed. Amarú.
- López, M. (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial fundamentos.
- López, M. (2008). Cognición y emoción el derecho a la experiencia a través del arte. *Revista Pulso*, 31. 221-232.
- López, M. & Martínez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Ediciones TUTOR.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapesluz.
- Luckasson, R. y cols. (1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid. Alianza Psicología.

- Luna, C. (2014). *Cuento ilustrado realizado con y para personas con discapacidad intelectual. Propuesta de un lenguaje gráfico para la buena comprensión de historias por parte de personas que no tengan adquirida la lectoescritura*. (Tesis doctoral). Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada.
- Lyon, D. (2000). *La posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Llorca, M. (2002). *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe
- Maclean, J. (2008). The art of inclusion. *Canadian review of art education*, 35, 75-98.
- McMillan, J.H. y Schumaker, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Addison Wesley.
- Maeso, F. (2001). La enseñanza del arte contemporáneo: una asignatura pendiente en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Aula de Innovación Educativa* n.º 98. Barcelona: Grao.
- Marce I Puig, F. (1983). *Teoría y análisis de las imágenes*. Barcelona: Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Marchán Fiz, S. (2001). *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid: Akal.
- Marías J. (1989). *La Felicidad Humana*. Madrid: Alianza Editorial
- Marín Viadel, R. (1987). La información bibliográfica sobre la educación artística. *Icónica* 8 (pp. 55-64).
- Marín Viadel, R. (1987). ¿Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación de la educación artística. *Icónica* n.º 9 (pp. 41-62).
- Marín Viadel, R. (1991). *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.
- Marín Viadel, R. (1996). ¿Qué hay que enseñar en la educación artística? Por un currículo visual. *Boletín de educación de las artes visuales* n.º 7.
- Marín Viadel, R. (2000). *Didáctica de la Expresión Plástica o educación artística. Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

10. BIBLIOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Marín Viadel, R. (2006). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. et al (1987). Objetivos y objetividad en la evaluación de las enseñanzas artísticas. *Icónica n.º 5*, (pp. 41-55).
- Marín Viadel, R. y VV.AA. (2002). Arte Infantil y Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad, n.º extra 1* (pp. 111-144).
- Martínez, L. M. (2004). *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, N. (2006). Reflexiones sobre arteterapia, arte y educación. En López Cao, M. (Coord.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social* (33-74). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Marty, G. (1999). *Psicología del arte*. Madrid: Pirámide.
- Matthews, J. (2002). *El arte en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- Megías, Clara. (2012). *Estrategias participativas en arte y educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*. (Tesis doctoral). Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid.
- Menchén, F. (2005). *Descubrir la creatividad. Desaparecer para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Merleau-ponty, M. (2008). *El mundo de la percepción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, M^a C. (2002). *Técnicas fotográficas alternativas-nuevas tecnologías y sus posibles aplicaciones pedagógicas*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Moreno, M^a C. (2005). *La Cianotipia como alternativa a la fotografía convencional en la Educación Artística. Las Artes Plásticas como fundamento de la Educación Artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (pp. 61-107).
- Moreno, M^a C. (2006). *La cianotipia: una propuesta didáctica alternativa*. Actas de la V Jornada sobre Imagen, Cultura y Tecnología. Getafe: Universidad Carlos III (pp. 141-152).

- Moreno, J. M. & Montero, P. J. (2007). *Intervención educativa en la discapacidad intelectual: talleres y aplicaciones prácticas*. Madrid: EOS.
- Morón, M. (2008). El Arte como potenciador de conocimiento y de experiencias en personas con necesidades educativas especiales. *Revista Guix* 350, 41-46. Bracelona: Graó.
- Morón, M. (2010). Color: Un taller inclusivo al MNAC. A les actes de les 16 jornades DEAC. *Museos, espacios para compartir*. IVAM Valencia, 187-195.
- Morón, M. (2011). Los museos de Arte: Agentes activos para la equidad social. Proyecto para personas con necesidades específicas de apoyos. *Revista Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 253-268.
- Morón, M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. (Tesis doctoral). Facultat de Formació del Professorat. UB.
- Morreau, L. H., Bruiniks R. H. y Montero D. (2002). *Manual. Inventario de destrezas adaptativas* (CALS). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Muntaner, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Alcalá de Guadaira: MAD.
- Neperud, R.W. (1995). *Context, content and community in art education*. New York: Teachers Collegue Press.
- Nieto, J. M (1996). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Nordenfelt L. (1993). *Quality of Live, Health and Happiness*. Aldershot, Avebury
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability. From theory to practice*, Malasia: Palgrave.
- Oldham, Terry L. (1998). *Art education for older adults*. Thesis (M.A.). University of Kansas.
- OMS (1997). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Imsero.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

10. BIBLIOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Ott, R. & Hurwitz, H. (1984). *Art in education: an international perspective*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palacios, A. (2006). ¿Modelo rehabilitador o modelo social? Las personas con discapacidad en el Derecho español. En Jiménez, E. (ed.), *Igualdad, No Discriminación y Discapacidad*, Buenos Aires: Ediar-Dykinson.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad, la bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Ediciones Diversitas-AIES.
- Pantano, L. (1993). *La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós.
- Pearson R.M. (1953). *The new art education*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Pérez Serrano, M.G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, R. (2002). Prólogo. En Pérez, R. (Ed.) *Hacia una cálida vejez. Calidad de vida para la persona mayor con retraso mental*. Madrid. FEAPS.
- Perkins, D. (1977). *The arts and the cognition*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Portal, F. (1989). *El simbolismo de los colores*. Palma de Mallorca: Ediciones de la Tradición Unánime.
- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (2006). *La educación postmoderna*. Madrid: Ed. Popular
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

- Robledo, Amanda. (2009). *Metodología creativa. La persona creativa. Programa 328: Formación en educación artística: investigación, creación y docencia en bellas artes*. Universidad Complutense de Madrid.
- Riemschneider, B y Grosenick, U. (2004). *Arte de hoy*. Madrid: Icons.
- Rodríguez, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en el aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo". *Revista Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 2, 275-291.
- Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós Educador Contemporáneo.
- Romañach, J. Y Palacios, A. (2006). *El modelo de la diversidad*. Madrid: Editorial Diversitas.
- Romo, M (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, (27-28), pp. 175-192
- Rubio, F.J. (1999). Estrategias de imagen y comunicación en la construcción social de la discapacidad. *Rev. de Investigación y Marketing*, nº 64, pp. 6-9.
- Sáinz, M y Sánchez, J. (2011). *Salud y calidad de vida desde la discapacidad intelectual: síndrome de Down*. Madrid: IMC, D.L.
- Sánchez, J.M. (2011). *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual. Pienso, luego soy uno más*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sánchez Méndez, M. (1986). Creatividad, educación y arte: hacia una sociedad más creativa. *Revista de Arte y Educación*. Sevilla. II Congreso Nacional de SEEA.
- Sánchez Méndez, M. (2002). *La posibilidad (utópica) de un maestro especialista en educación artística. Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: PUV.
- Sánchez Méndez, M. et al. (1982). *Textos, fuentes, datos y comentarios sobre la evolución histórica de la integración de las artes plásticas en la educación general y de las enseñanzas artísticas*. (Tesis doctoral). Madrid: Editorial Complutense.

10. BIBLIOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Sánchez Méndez, M. et al. (1991). *La educación artística y las orientaciones para el futuro. ¿Qué es la educación artística*. Barcelona: Sendai.
- Santos Guerra, M.A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Satter, J. M. (1982). *Evaluación de la Inteligencia y habilidades especiales*. México: El Manual Moderno.
- Schalock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Revista española Siglo cero sobre Discapacidad Intelectual* 30, 5-20. Madrid: FEAPS.
- Schalock, R. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. En Verdugo, A. y Borja, F. (coord.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*, (83-104) .Salamanca: Amaru Ediciones.
- Schalock, R.L.; Verdugo, M.A. (2003). Envejecimiento y discapacidad intelectual. En: Schalock, y Verdugo (Eds.) *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*, pp.163-176. Madrid: Alianza Editorial.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W. et al. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Rev. Siglo Cero*, 38 (4), 5-21.
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2010). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schon, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Smith, R.A. (1986). *Excellence in art education*. Reston: NAEA.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, R. (1986). *La filosofía de la libertad: fundamentos de una concepción moderna del mundo*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Sternbeng, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Tamarit, J. (2006) Calidad FEAPS: Un modelo para la calidad de vida, desde la ética y la calidad del servicio. En: Verdugo, MA y Jordan, FB (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de investigación sobre personas con discapacidad*, 163-178. Salamanca: Ed. Amarú. pp.
- Tarradellas, J. y Barragan. J. M. (2001). *Educación plástica y visual*. Barcelona: Praxis.
- Thomson, R. G. (2002). Integrating disability, transforming disability theory. *NWSA Journal*, 14 (3), 1-32.
- Thorpe, L.; Davidson, P.; Janicki, M. (2002). Envejecimientos sano-adultos con discapacidades intelectuales. Aspectos bioconductuales. *Rev. Siglo Cero*. Vol. 33(4), pp. 25-38
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Ullán De La Fuente, A.M. (2005). Proyecto curArte: la importancia del juego en el contexto de la hospitalización infantil. *Revista Aulas Hospitalarias*, 2:3-4.
- Uria Urraza, E. (1993). Educación artística en materia de artes plásticas y evaluación. *Aula de innovación educativa número 15*.
- Vallés, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.
- Verdugo, M.A. (1989/1997). *Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Rev. Siglo Cero*. Vol. 25 (5), pp. 5-24.
- Verdugo, M.A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30 (5), 27-32.
- Verdugo, M.A. (2000). *Programa de habilidades de la vida diaria. Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú

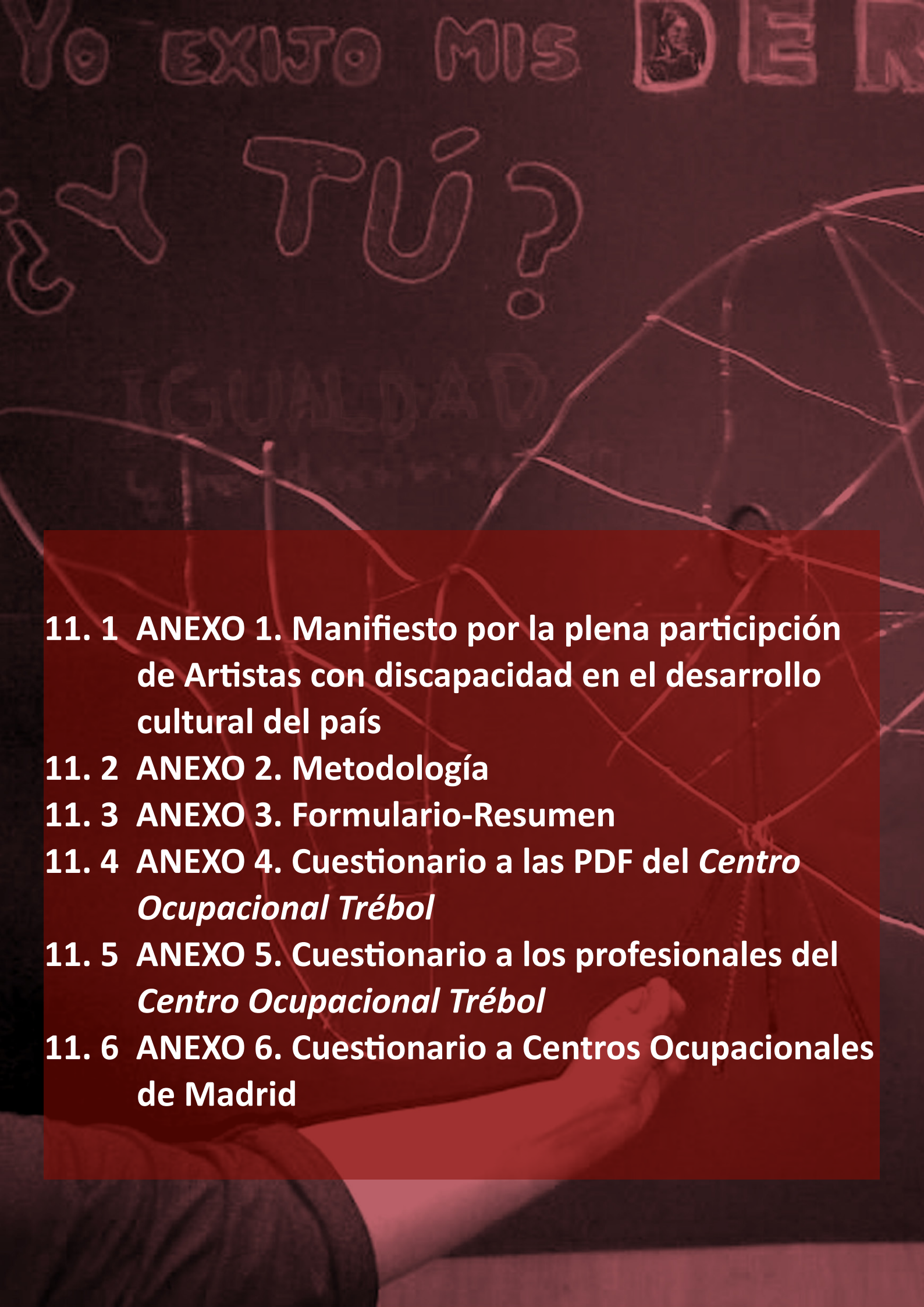
10. BIBLIOGRAFÍA

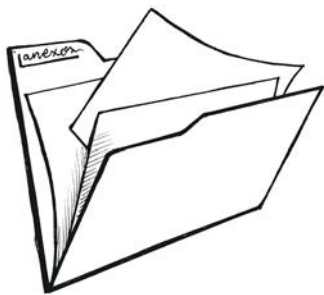
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL. HABILIDADES BIO-PSICO-SOCIALES Y CALIDAD DE VIDA

- Verdugo, M.A. (2000). *Programa de orientación al trabajo. Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Rev. Siglo Cero*. Vol. 34(1), núm. 205, pp. 5-19.
- Verdugo, M.A. (2009). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú
- Vilches, L. (1990). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Vicente, M. (1995). *El cuerpo de las emociones*. Lápiz, 117, 17-22.
- Wilson, B. (1975). *Evaluación del aprendizaje en la educación artística*. Buenos Aires: Troquel.
- Wolf, N. (1986). Creative arts activity in manually handicapped patients. *Rehabilitación*, 25, 1, 30-5
- Young, G. C. (2008). Autonomy of artistic expression for adult learners with disabilities. *International Journal of Art & Design Education* 27, 2, 116-123.
- Zeri, F. (1989). *Detrás de la imagen*. Barcelona: Tusquets.
- Zweig, S. (2007). *El misterio de la creación artística*. Madrid: Ediciones Sequitur.

Cap 11

ANEXOS

- 
- 11. 1 ANEXO 1. Manifiesto por la plena participación de Artistas con discapacidad en el desarrollo cultural del país**
- 11. 2 ANEXO 2. Metodología**
- 11. 3 ANEXO 3. Formulario-Resumen**
- 11. 4 ANEXO 4. Cuestionario a las PDF del *Centro Ocupacional Trébol***
- 11. 5 ANEXO 5. Cuestionario a los profesionales del *Centro Ocupacional Trébol***
- 11. 6 ANEXO 6. Cuestionario a Centros Ocupacionales de Madrid**



1.1 Anexo 1

Manifiesto por la plena participación de Artistas con discapacidad en el desarrollo cultural del país.

Nosotros artistas en formación, aficionados y profesionales, convocados en el mes de septiembre de 2013 en la ciudad de Bogotá, Colombia a participar en la investigación «Experiencias de artistas con discapacidad frente a la inclusión social» expresamos que el arte es:

Un medio de expresión humana liberador que nos permite manifestar nuestras emociones, subjetividades encarnadas, percepciones e ideas y todo lo que sentimos, por esto, simboliza al ser humano y toda su capacidad de creación.

Una forma de expresar aquello que tenemos interiorizado, todas aquellas percepciones de nuestra vida y nuestra cotidianidad, que plasmamos por diversos medios a través del lenguaje artístico.

El que nos une al pasado al presente y nos proyecta al futuro en medio de un disfrute de creación y recreación de imágenes que salen de lo más recóndito de nuestras almas permitiéndonos expresar nuestros sentires, pérdidas, ausencias, alegrías, la proclamación de nuestros derechos o, aún más, nos permite denunciar la indiferencia y la desigualdad. En fin, el arte es nuestra mejor medicina para nuestros cuerpos, almas y espíritus.

Aquel que supone una forma de comunicación que pueda ser percibida por cualquier persona alrededor del mundo y que se da a conocer por medio de los sentidos, sin necesidad de hacer uso necesario de la palabra.

El lenguaje que nos permite transportarnos y refugiarnos en otros mundos, transmitiendo nuestras emociones en cada una de las obras y productos que realizamos, reflejando nuestra historia y nuestra vida, tanto las experiencias positivas como aquellas que no lo son.

Aquel que no nos limita, sino que nos ayuda a explorar, encontrar y mostrar nuestras capacidades, proporcionando satisfacciones al permitir superar barreras y retos existentes.

Reconocemos que:

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) estimula el ejercicio de los derechos culturales y destaca a la diversidad cultural, como una fuente de desarrollo que da acceso a una vida satisfactoria.

La Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales de la UNESCO (2005), expresa que la diversidad crea un mundo rico y variado que nutre las capacidades y los valores humanos.

Por otro lado, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (2006), en su artículo 30 reconoce nuestros derechos culturales y estimula el desarrollo y utilización de nuestro potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo para nuestro beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad.

Además el Decreto 470 de 2007 por medio del cual se adopta la Política Pública de Discapacidad en el Distrito Capital, en su artículo 21 relacionado con la dimensión cultural simbólica, reconoce el arte como una herramienta artística cultural de comunicación y expresión, que admite un abanico de posibilidades de adaptaciones, que facilitarán la presencia y actuación de las personas con y sin discapacidad. Además, valora los símbolos, signos, narrativas, estéticas, comportamientos y prácticas que nos son propias.

Incluso, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 en su artículo 17, señala que el Estado garantizará el derecho a la cultura de las personas con discapacidad.

Y manifestamos que:

El arte es una posibilidad de realización humana a la cual tenemos derecho de participar no sólo como espectadores sino como protagonistas. Por ende, esto implica la posibilidad de presentar nuestra obra como cualquier otro artista en espacios que nos incluyen a todos y no solo en aquellos dirigidos exclusivamente a la población con discapacidad, claro está dando a conocer la calidad de nuestras obras en las diversas expresiones artísticas existentes.

Por medio del arte, desde nuestra inmensa riqueza y posibilidades de entender el mundo, aportamos a la diversidad cultural, a las innumerables posibilidades de expresión humana y a la construcción de nuestras identidades a partir del reconocimiento propio.

Además, requerimos acceder a la información y a la comunicación así como necesitamos presentar nuestras propuestas a convocatorias en formatos diversos, asegurando nuestra participación e incluso la de nuestra comunidad sorda para la cual la lengua de señas representa su primera lengua y el español escrito su segunda lengua.

Igualmente sería importante que se destinen más recursos para los/las artistas y gestores/as con capacidades diversas desde el enfoque diferencial de derechos humanos y por otro lado dar cumplimiento a la estampilla Pro cultura y al 3% del recaudo de las empresas de telefonía celular.

Aún más, se hace necesario fortalecer las organizaciones culturales conformadas por personas con capacidades diversas, ya que el esfuerzo que se hace es mayor al común de las otras organizaciones.

También exhortamos al Ministerio de Cultura a llevar a cabo acciones afirmativas para reducir las barreras de orden económico en el alquiler de escenarios destinados a muestras artísticas de diverso orden, de manera que puedan ser exhibidas nuestras creaciones.

De otra parte, invitamos al Ministerio de Cultura y sus entes territoriales a estimular la creación de muestras permanentes en las que puedan participar artistas que se expresan a través de diversas manifestaciones artísticas, por medio de convocatorias accesibles a la población con discapacidad.

Asimismo se hace necesario, participar con obras de calidad, en espacios creados por los entes territoriales, en los cuales hay una elevada afluencia de público, de modo que favorezcamos la transformación cultural de la sociedad hacia las personas con discapacidad, la transformación cultural de las sociedades hacia las personas con discapacidad desde una mirada basada en las capacidades, garantizando escenarios y espacios en general que cuenten con la accesibilidad requerida.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual dedicadas al arte de manera profesional, es necesario valorar los importantes alcances que logra su obra y producción de objetos artísticos, así como su comprensión particular del mundo, lo cual que estimula aún más la diversidad cultural.

Manifestamos también interés por participar de manera activa en los círculos artísticos en Colombia y en el ámbito internacional, permitiendo no sólo la garantía de nuestros derechos, sino un intercambio cultural permanente que aporte a la sociedad y al fortalecimiento de la identidad de la población colombiana con discapacidad.

Finalmente, a través de nuestras propias expresiones artísticas en las que se evidencian nuestros sentires y la calidad conceptual y artística de nuestra producción, podamos ejercer el derecho al trabajo. No se trata de dejar de la lado la obra por encargo, que es una de las más importantes fuentes de ingreso para nosotros hoy en día, pero es importante que prevalezca el desarrollo esas capacidades propias de la expresión artística innata, original y profunda, más allá de lo que los espectadores quieren ver o quieren comprar.

11.2 Anexo 2

mágenes de los trabajos que realizan las personas con diversidad funcional en el Taller de Manipulados en el *Centro Ocupacional El Trébol*.



Fig. 176. Cápsulas de café como llegan al taller de manipulados.

Fotografía: Dara Alonso

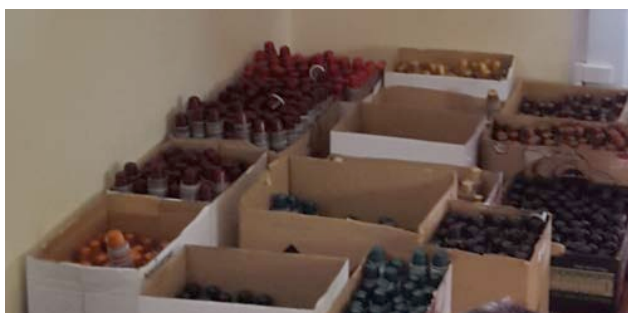


Fig. 177. Cápsulas de café almacenadas en cajas

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 178. Tortuga realizada con una cápsula de café aplastada.

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 179. Cápsulas de café una vez limpias y ordenadas

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 180. Diadema realizada con cápsulas de café.

Fotografía: <http://manualidadesragui.blogspot.mx/2013/02/diademas-capsulas.html>



Fig. 181. Broches hechos con cápsulas de café

Fotografía: Dara Alonso

11.3 Anexo 3

Formulario-Resumen que realiza la educadora sobre cada participante al finalizar cada taller para valorar las nueve categorías (motivación, autoestima, habilidades motrices, habilidades sociales, comunicación/expresión, autonomía, autodeterminación, creatividad y aspectos cognitivos) que se relacionan con las dimensiones de calidad de vida (Bienestar emocional, bienestar físico, relaciones interpersonales, inclusión social, autodeterminación, desarrollo personal y derechos).

FORMULARIO RESUMEN	
1. Fecha	
2. Identificación del taller	
3. Nombre del participante	
4. ¿Ha manifestado interés y atención en el proceso del taller? PARA VALUAR LA CATEGORÍA MOTIVACIÓN	a. Si, de forma continua durante toda la duración del mismo b. Si, pero con intervalos c. No d. No se podría decir
5. Durante el proceso creativo, ¿ha elegido el tema en su obra artística? PARA VALUAR LA CATEGORÍA AUTODETERMINACIÓN	a. Si b. No
6. ¿Solucionó el problema al que se enfrentaba con la realización de la obra? PARA VALUAR LA CATEGORÍA ASPECTOS COGNITIVOS	a. Si b. No c. Sí, pero con ayuda del educador
7. ¿Utilizó con destreza el material con el que trabajó? PARA VALUAR LA CATEGORÍA HABILIDADES MOTRICES	a. Si b. No
8. ¿Se comunicó con sus compañeros de forma positiva o su comportamiento fue disruptivo? PARA VALUAR LA CATEGORÍA HABILIDADES SOCIALES	a. Si, su comportamiento fue positivo b. No, su comportamiento fue disruptivo
9. ¿Logró realizar su trabajo con total autonomía o requirió ayuda de la maestra? PARA VALUAR LA CATEGORÍA AUTONOMÍA	a. Si, lo realizó con autonomía propia b. No, necesitó de ayuda de la maestra
10. ¿Al terminar su trabajo, hizo algún comentario positivo al respecto? PARA VALUAR LA CATEGORÍA AUTOESTIMA	a. Si b. No c. No se podría decir
11. ¿Ha sido creativo?, ¿Se ha expresado con libertad? PARA VALUAR LAS CATEGORÍAS DE CREATIVIDAD Y EXPRESIÓN	a. Si b. No
12. ¿Ha disfrutado con la participación en el taller?	a. Si, claramente, lo afirma o se observa sin ambigüedad b. Si, posiblemente (es una deducción de los observadores) c. No podemos afirmar nada al respecto d. No ha disfrutado (se ha observado desagrado o disconformidad)
13. Observaciones individuales sobre cada participante	
14. Observaciones sobre el grupo	

Reelaboración a partir del Formulario Resumen de Ullán, A. et al. (2013)

11.4 Anexo 4.

Cuestionario a las personas con diversidad funcional del *Centro Ocupacional El Trébol*. Para hacer este cuestionario a cada uno de los participantes, se dispone sobre la mesa todas las obras artísticas que ha realizado él como las de sus compañeros. Así esta exposición ayuda a recordar al participante lo creado y le facilita para contestar estas preguntas.

**CUESTIONARIO A PERSONAS
CON DIVERSIDAD FUNCIONAL**

- ¿Te han gustado los talleres?
- ¿Cuál te ha parecido dificultoso?
- ¿Has aprendido cosas nuevas?
- ¿Te ha gustado trabajar con el barro, acrílicos, pinceles?
- ¿Te han gustado las obras que has realizado?
- ¿Cuál es la que más te ha gustado de las que has realizado?
- ¿Cuál es la que más te ha gustado de tus compañeros?



Fig. 182. Obras realizadas por las personas con diversidad funcional de Trébol

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 183. Obras realizadas por las personas con diversidad funcional de Trébol

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 184. Obras realizadas por las personas con diversidad funcional de Trébol

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 185. Obras realizadas por las personas con diversidad funcional de Trébol

Fotografía: Dara Alonso

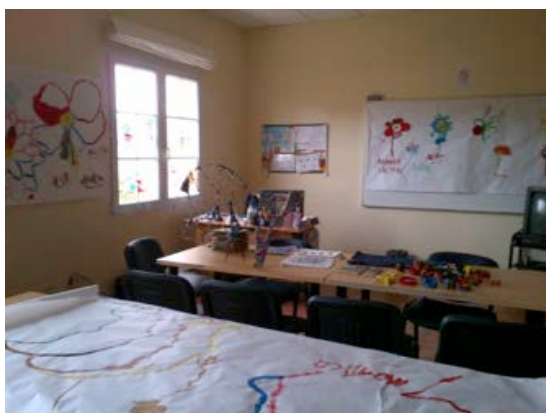


Fig. 186. Obras realizadas por las personas con diversidad funcional de Trébol

Fotografía: Dara Alonso



Fig. 187. Obras realizadas por las personas con diversidad funcional de Trébol

Fotografía: Dara Alonso

11.5. Anexo 5

Cuestionario a los profesionales del *centro ocupacional El Trébol*: preparador laboral, psicólogo, trabajadora social y maestra en habilidades adaptativas.

CUESTIONARIO A LOS PROFESIONALES DEL CENTRO

- 1. Desde tu punto de vista ¿crees que la educación artística en el Centro ocupacional mejora la calidad de vida de sus usuarios?
- 2. Qué actitud/comportamiento has observado en los chicos frente a los talleres?
- 3. ¿Crees que el arte debería formar parte del programa en los Centros Ocupacionales por los beneficios que aporta?
- 4. ¿Crees que el proceso creativo puede mejorar los aspectos cognitivos, las habilidades motrices, la autodeterminación, la creatividad, la autoestima, las habilidades sociales, la comunicación, la autonomía y la motivación?

a. Cuestionario de Alberto de la Llave Cayetano. Preparador laboral del *Centro Ocupacional El Trébol*

1. Desde tu punto de vista ¿crees que la educación artística en el Centro ocupacional mejora la calidad de vida de sus usuarios?

En términos generales, se podría decir que sí que mejora la calidad de vida ya que el hecho de crear cosas de la nada y la percepción que tiene la persona que lo crea repercute en la autoestima y en el desarrollo tanto cognitivo como personal. Asimismo, el proceso de creación y culminación de cualquier obra artística supone un sentimiento de bienestar personal que tiene incidencia en la vida de la persona, y como no, en la calidad de esta vida.

2. ¿Qué actitud/comportamiento has observado en los chicos frente a los talleres?

La actitud observada ha sido la de personas que tienen ganas de hacer y ven que son capaces con un poquito de ayuda. Y haría hincapié en el “ser capaces” pues de forma autónoma han

tenido las capacidades para participar y realizar las distintas creaciones que se han propuesto en los talleres.

3. ¿Crees que el arte debería formar parte del programa en los Centros Ocupacionales por los beneficios que aporta?

Sí, siempre que sea posible. Debido a la cantidad de clases de apoyo y actividades que se realizan, a veces es complicado meter en el horario cosas nuevas para realizar de forma continuada, pero al menos, considero conveniente hacer el esfuerzo por intentar incluirlo, si no es de forma continuada, sí de forma puntual siempre que el tiempo lo permita para que se desarrolle un programa serio y de calidad.

4. ¿Crees que el proceso creativo ¿mejora los aspectos cognitivos, las habilidades motrices, la autodeterminación, la creatividad, la autoestima, las habilidades sociales, la comunicación, la autonomía y la motivación?

Yo creo que está fuera de toda discusión que un buen y bien organizado (y ejecutado) proceso creativo mejora todos los aspectos señalados en el enunciado. Pero lo complicado es precisamente eso, lograr llevar a cabo un proceso creativo de tal calidad y tan buena ejecución que repercuta positivamente en todos los aspectos mencionados.

b. Cuestionario de Roberto Gacho. Psicólogo del Centro Ocupacional El Trébol.

1. Desde tu punto de vista ¿crees que la educación artística en el Centro ocupacional mejora la calidad de vida de sus usuarios?

La educación artística incide directamente en la mejora de varias de las dimensiones de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Concretamente influye en el bienestar emocional, mejorando su autoestima, facilitando una vía de expresión de las emociones, reduciendo el estrés, mejorando su satisfacción personal. También influye en el desarrollo personal, mejorando la competencia personal en todos los ámbitos de su vida.

2. ¿Qué actitud/comportamiento has observado en los chicos frente a los talleres?

Las personas con discapacidad han asistido muy motivadas a las sesiones de arte y han participado con interés en todas las tareas que se han presentado. Las personas han disfrutado de un espacio de expresión de sus inquietudes y de sus emociones, a veces de manera individual y en ocasiones de forma colectiva.

3. ¿Crees que el arte debería formar parte del programa en los Centros Ocupacionales por los beneficios que aporta?

Todas las personas deberían poder contar con experiencias artísticas en algún momento de su vida. Creo que la sociedad debe aportar los apoyos necesarios para facilitar a las personas con discapacidad el acceso a la educación y expresión artística.

4. ¿Crees que el proceso creativo mejora los aspectos cognitivos, las habilidades motrices, la autodeterminación, la creatividad, la autoestima, las habilidades sociales, la comunicación, la autonomía y la motivación?

La experiencia de las sesiones de Dara y de otras actividades artísticas de las que hemos disfrutado en nuestro centro, nos han mostrado la importancia que tiene para las personas con discapacidad y para todas las personas en general la educación artística. Con estas experiencias, las personas han encontrado una vía de comunicación para expresar sus emociones, han mejorado su autoestima, al comprobar con satisfacción el resultado de su proceso creativo, resultante de la expresión de sus sentimientos, descubriendo cualidades suyas que desconocían y facilitando nuevas vías de comunicación y relación con el entorno y con uno mismo. Mediante el proceso creativo, han desarrollado sus potenciales, se han sentido válidos y han aumentado su motivación.

c. Cuestionario de Carolina Durán. Trabajadora social y maestro de taller del Centro Ocupacional El Trébol.

1. Desde tu punto de vista ¿crees que la educación artística en el Centro ocupacional mejora la calidad de vida de sus usuarios?

Claramente. La Educación Artística permite sentir, explorar, conocer y transformar la realidad a la vez que facilita el desarrollo integral y armónico de las cualidades humanas. El arte permite desarrollar en las personas con diversidad funcional su autoestima, autonomía y autodeterminación, por lo que mejora su calidad de vida.

2. ¿Qué actitud/comportamiento has observado en los chicos frente a los talleres?

Han estado muy ilusionados desde que la educadora llegó al Centro. Les hemos sentido relajados, motivados y con ganas de aprender cosas nuevas. Muchos de las personas que han participado en los talleres me buscaban por los pasillos para enseñarme sus nuevas obras. La actitud de la maestra también ha influido mucho en el comportamiento de los muchachos pues en todo momento ha querido que éstos fueran los protagonistas de la experiencia.

3. ¿Crees que el arte debería formar parte del programa en los Centros Ocupacionales por los beneficios que aporta?

Sí. Después de esta experiencia, nos ha hecho reflexionar que un educador artístico en nuestro Centro aportaría muchas cosas buenas a nuestro programa. La creación artística es parte fundamental en el desarrollo bio-psico-social de las personas con diversidad funcional. Sería estupendo contar con un profesional que trabajara en esta área.

4. ¿Crees que el proceso creativo ¿mejora los aspectos cognitivos, las habilidades motrices, la autodeterminación, la creatividad, la autoestima, las habilidades sociales, la comunicación, la autonomía y la motivación?

Totalmente. A través del proceso creativo, como hemos podido ver, desarrolla varios aspectos en estas personas. Autodeterminación a la hora de qué querer crear, sin que nadie más interfiera en sus decisiones; Aspectos cognitivos que requieren el pensar cómo crear su obra; las habilidades sociales puesto que muchos trabajos los han realizado en grupo.

d. Cuestionario de Belén Álvarez. Maestra en habilidades adaptativas del Centro Ocupacional El Trébol.

1. Desde tu punto de vista ¿crees que la educación artística en el Centro ocupacional mejora la calidad de vida de sus usuarios?

El arte es un magnífico vehículo de expresión. Permite desarrollar la imaginación, potencia la autonomía y favorece la integración. Sus beneficios son indiscutibles y, por ello, se aprovechan para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

2. ¿Qué actitud/comportamiento has observado en los chicos frente a los talleres?

Ilusión, motivación, alegría, entusiasmo. He visto como los chicos preguntaban por Dara, la educadora, los días que no le tocaba venir. También he percibido cómo han querido llevarse sus obras a casa para enseñárselo a sus familiares.

3. ¿Crees que el arte debería formar parte del programa en los Centros Ocupacionales por los beneficios que aporta?

Estaría muy bien que un profesional de las artes formara parte de nuestro equipo, porque a muchas veces nos faltan ideas o tiempo para organizar con los chicos cosas creativas. El arte aporta muchos beneficios y creo que sería un privilegio contar con estas actividades todos los años.

4. ¿Crees que el proceso creativo ¿mejora los aspectos cognitivos, las habilidades motrices, la autodeterminación, la creatividad, la autoestima, las habilidades sociales, la comunicación, la autonomía y la motivación?

Sí. Los chicos tienen clase de cocina y también asisten al taller de manipulados, pero en sí, no crean nada propio. Todo lo que hacen en el Centro está organizado y hay que seguir unas pautas. En el proceso creativo como tal, se pueden mejorar todos esos aspectos del enunciado al mismo tiempo que están inmersos en una actividad que les proporciona libertad de expresión.

11.6. Anexo 6

La Comunidad de Madrid cuenta con más de 100 centros ocupacionales para personas con discapacidad intelectual, entre residencias y centros ocupacionales, que atienden a 7.000 personas.

La finalidad de los centros ocupacionales de la Comunidad de Madrid es el desarrollo de las habilidades profesionales, personales y sociales de las personas con discapacidad para contribuir a su integración sociolaboral.

Algunos de estos centros cuentan también con residencia para proporcionar alojamiento, manutención, atención, cuidado y apoyo personal y social para la vida diaria, y fomento de las actividades de ocio, tiempo libre y convivencia.

El Gobierno regional también cuenta con centros de atención para personas con discapacidad intelectual gravemente afectadas con una programación integral que incluye actuaciones de integración social, actividades culturales y de tiempo libre, iniciativas para las familias de los usuarios y actividades de rehabilitación.

Hemos realizado unos cuestionarios a algunos de los centros ocupacionales de Madrid para saber si han tenido o tienen contacto con talleres artísticos, más allá de los talleres de manipulados. Hemos tomado como referencia el Formato de encuesta utilizado en las Asociaciones de Alzheimer y otras demencias elaborado por López (2015, p. 460).

CUESTIONARIO A LOS CENTROS OCUPACIONALES

- 1. ¿Cuentan con actividades artísticas en su centro?
- 2. ¿Tienen experiencias previas en actividades artísticas?
- 3. ¿Han considerado las Actividades artísticas? ¿Merecen la pena?
- 4. ¿Con que personal cuentan o les gustaría contar como apoyo en sus centros?
- 5. ¿Qué actividades alternativas se ofrecen a las PDF?

Fuente: López, L. (2015, p. 460)

A continuación vemos las respuestas a este cuestionario por parte de los Centros Ocupacionales *Nuestro Mundo* (Aranjuez), el de la *Fundación Juan XXIII Roncalli*, el *Centro Pintor Rosales*, el *Centro de Inclusión y Oportunidades Padre Zurita* y el *Centro Ocupacional FAD*.

1. Comentarios sobre si cuentan con actividades artísticas en su centro

- En nuestro centro ofertamos varios talleres artísticos en los que las personas con discapacidad pueden dar rienda suelta a su creatividad y desarrollar otras habilidades cognitivas, motrices y Psico sociales. Y cada usuario participante crea sus propios diseños (*Nuestro Mundo, Aranjuez*).
- Taller de encuadernación artesanal: en este taller se elaboran libros pero empezando por la elaboración y tintado de papel reciclado. La creatividad sobre todo se pone en marcha a la hora de diseñar diferentes papeles pintados para utilizarlos luego como guardas de los libros. También diseñan la combinación de colores y papeles para las tapas del libro. Igualmente trabaja con troqueles para la creación de todo tipo de tarjetas de felicitación.
- Taller de artesanía, plástica y desarrollo personal: en este taller realizan todo tipo de artículos de decoración mediante técnicas de estarcido en madera y cartón y craquelados con diferentes motivos de servilletas de celulosa.
- Taller de costura y customización de ropa y complementos: en este taller se customizan prendas de vestir y complementos utilizando diferentes telas y accesorios para dar un toque personal a prendas y complementos. También elaboran artículos de bisutería con diferentes piezas de madera, semillas, perlas, cristal y otros abalorios.
- Contamos con taller de manualidades, y yo personalmente soy el profesor del taller de teatro. Tenemos una compañía de teatro fundada en 2012 llamada “La Rueda”. (*Fundación Juan XXIII Roncalli*)
- Sí, Talleres de teatro y manualidades. (C.O. Pintor Rosales)
- Sí. Contamos con un proyecto propio de Formación para la inclusión laboral en Artes Escénicas. (*Centro de Inclusión y Oportunidades Padre Zurita*)
- Respecto a programas específicos relacionados con creatividad y manualidades tenemos tres: taller de creatividad y taller de arteterapia. Otros programas artísticos menos ortodoxos: programa de mediadores en el Museo del Prado (algunos de nuestros usuarios sirven de guías en el Museo del Prado para otras personas con Discapacidad Intelectual); Taller de baile y expresión corporal; Taller de Percusión; Taller de costura y complementos. (*Centro Ocupacional FAD*)

2. Comentarios respecto a si tienen o no experiencias previas.

- Hemos participado en un programa que organizo el Museo del Prado. “El Prado para todos”. (*Nuestro Mundo, Aranjuez*)
- Hay algunos usuarios que han participado en otros talleres de teatro y de expresión corporal desde pequeños, pero nada profesional. (Fundación Juan XXIII Roncalli)
- Desde la apertura del centro siempre hemos tenido estas actividades y puntualmente talleres de Arte y Música. (*C.O. Pintor Rosales*)
- Sí (*Centro de Inclusión y Oportunidades Padre Zurita*)
- Desde hace muchos años se han desarrollados talleres diferentes de creatividad. (*Centro Ocupacional FAD*)

3. Comentarios acerca de si han considerado o no las actividades artísticas.

- Claro, favorecen la creatividad y la posibilidad de que las personas con discapacidad sobre todo aquellas que tienen dificultades para expresarse mediante lenguaje oral puedan sacar fuera sentimientos, deseos y emociones. (*Nuestro Mundo, Aranjuez*)
- Nuestra fundación considera bastante importante esta actividad. Tanto por parte de los profesionales como por la gerencia y la dirección. Hay muchos usuarios que quieren apuntarse todos los años y que, por motivos de ratio, es imposible que todos lo hagan. Debemos de hacer un “casting” para que, según el tipo de obra que vayamos a realizar,elijamos a usuarios de un determinado perfil. A los usuarios les gusta mucho, disfrutan con la actividad, y es completamente favorable para trabajar desde el ritmo, la dicción el volumen de voz, hasta la expresión corporal, la relajación y el control de impulsos. (*Fundación Juan XXIII Roncalli*)
- Sí. (*C.O. Pintor Rosales*)
- Consideramos que es de vital importancia dar respuesta a las demandas y necesidades que tienen las personas con discapacidad intelectual y que no se encuentran cubiertas con los recursos existentes en la actualidad. Una de esas demandas es la formación en Artes Escénicas. (*Centro de Inclusión y Oportunidades Padre Zurita*)
- Siempre se ha considerado y proyectado. Son francamente adecuadas. (*Centro Ocupacional FAD*)

4. Comentarios con qué personal con el que cuentan en los Centros Ocupacionales

- Tenemos autorizadas 72 plazas y tenemos 3 maestros de taller, 2 educadores, 3 cuidadores, psicólogo, trabajador social, preparador laboral y otro personal auxiliar administrativo, de limpieza y ruta. (*Nuestro Mundo, Aranjuez*)
- En el taller de teatro somos dos personas los que preparamos y dirigimos la actividad, que representamos para todo el Centro (profesionales incluidos) y para todas las familias. Hemos colaborado con alguna compañía de teatro profesional, recibiendo algún curso, y también colaboramos con una compañía profesional para que los actores se formaran en sus papeles de personas con discapacidad. (*Fundación Juan XXIII Roncalli*)
- El personal del centro se hace cargo de los talleres artísticos. (C.O. Pintor Rosales)
- Para este proyecto, contamos con dos profesionales, una a jornada completa y la otra al 25% de jornada. Ambas tienen formación en el ámbito formativo o social, así como formación artística y cultural reglada. (*Centro de Inclusión y Oportunidades Padre Zurita*)
- Tenemos personas con formación pero nos gustaría contar con voluntariado que nos ayude a mantener siempre una perspectiva más innovadora y a mantenernos con la misma ilusión a pesar de llevar ya mucho tiempo con estas actividades. También sería interesante poder contar con asesores para lograr que esas obras que ellos realizan puedan tener repercusión en el mercado. (*Centro Ocupacional FAD*)

5. Actividades alternativas en Madrid.

- Tenemos otros talleres con objetivos más laborales como Taller de ordenanza, Taller de enmarcado de cuadros y fotocopias, taller de manipulados. También ofrecemos diversos programas dirigidos a favorecer la independencia y autonomía en todos los entornos a las personas con discapacidad intelectual: comunicación y habilidades sociales, taller de expresión corporal y artísticas, Vida en el hogar, cuidado personal, actividad física y deporte, desenvolvimiento en el entorno y utilización de medios de transporte, desarrollo de capacidades cognitivas y habilidades académico funcionales etc. (*Nuestro Mundo, Aranjuez*)
- En nuestro Centro, aparte de estas actividades, queremos incluir el año que viene un taller de musicoterapia, ya que los usuarios lo demandan y puede ser beneficioso para desarrollar nuevas capacidades. (*Fundación Juan XXIII Roncalli*)

- En nuestro centro además de la terapia ocupacional se ofrecen talleres de deporte (polideportivo, piscina y Capoeira), taller de psicomotricidad, radio, informática y salidas culturales (exposiciones, teatro, etc,...). (*C.O. Pintor Rosales*)
- Desde nuestra entidad, procuramos que las personas con discapacidad accedan a la oferta normalizada de actividades de su comunidad. Así, cuentan con planes de apoyo individualizados para alcanzar su inclusión.
- No obstante, realizamos actividades artísticas desde el plano del ocio, así como desde el formativo, ocupacional y pre-laboral o laboral. (*Centro de Inclusión y Oportunidades Padre Zurita*)
- Arriba señalo las actividades creativas desarrolladas. (*Centro Ocupacional FAD*)

Vemos que en estos cinco Centros Ocupacionales sí han tenido y tienen actualmente experiencias artísticas, predominando el taller de teatro. Pero no disponen de un Educador artístico, sino que son los propios profesionales de cada Centro los que asumen ese papel. Tener interés por una Educación Artística es el primer paso para la conciencia de los beneficios que el Arte aporta a las personas con diversidad funcional.

Centro ocupacional Nuestro Mundo

Avda. Primero de Mayo, 3

28300 – Aranjuez (Madrid)

Teléfono: 91 892 50 07

Fax: 91 892 49 46

ana.delgado@integrandes.org

Fundación Juan XXIII Roncalli

Avda. Gran Vía del Este 1

28032 - Madrid

(España)

Telf: 91 413 73 49

fundacion@fundacionjuan23roncalli.org

Centro Ocupacional Pintor Rosales

Paseo Pintor Rosales, 46, 2ªPlanta

Localidad: Madrid

Código Postal: 28008

Provincia: Madrid

País: España

Teléfono: 915543637

Fax: 915342759

fundacion-ser@fundacion-ser.org

Centro Ocupacional FAD

c/Avda de los Pinos, s/n

28914 Leganés, Madrid

Tfno: 910861162

Fax: 910861159

E-mail: fad@fundacionfad.com

Centro de Inclusion y Oportunidades Padre Zurita

Calle Viena

28922 Alcorcón, Madrid

Tel.: 91 689 06 44

recepción.zurita@grupoamas.org